

Ion Albulescu Mirela Albulescu
DIDACTICA DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE
Fiului nostru, Alexandru

Autorii țin să mulțumească sponsorilor care au făcut posibilă apariția acestei lucrări:

S.C. AUTO GALAXIA S.R.L.

S.C. ARGOS S. A.

Domnului I. GHERA

D-nei Cătălina GHIȚULESCU

Ion Albulescu Mirela Albulescu

DIDACTICA DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE

NAPOCA STAR Cluj

Editura NAPOCA STAR

str. Horea 47 – 49, ap.32, tel fax: 40/64/43.38.32 e-mail:
davincicodec.ro <http://www.angelfire.com/biz/bartis>

Director general: Vladimir Fischer

Director de editură: Gabriel Hrdlicska

Redactor șef: Dinu Virgil

804564R

CA JUDEȚEANĂ „OCTAVIAN CLUJ

© Ion și Mirela Albulescu.

8 5

...

— C

RAI A IIP IFCTUR

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale

AILBULESCU, Ion și Mirela

Didactica disciplinelor... / Ion Albulescu, Mirela Albulescu –
Cluj-Napoca: Napoca Star, 1999

192 p; 21 cm.

ISBN 973 – 9455 – 19-0

Corectura textului a fost efectuată de autor

PREFAȚĂ

Unul din aspectele care se impun tot mai mult în contextul reformei curriculare a sistemului de învățământ din țara noastră este

adecvarea acțiunii didactice la nevoile dezvoltării individuale și sociale. Atingerea acestui deziderat presupune, printre altele, adoptarea și consacrarea unor strategii didactice creatoare, care să asigure depășirea practicilor educative tradiționaliste, incompatibile cu actualele obiective generale ale instrucției și educației. Pentru o astfel de proiectare a demersurilor instructiv-educative pledează și autorii lucrării „Didactica disciplinelor socio-umane”.

Premisa de la care s-a pornit este aceea că proiectarea acțiunilor instructiv-educative se cristalizează în zona de contact dintre exigențele sociale, spațiul culturii și nevoile de dezvoltare ale individului. Lucrarea propune o alternativă de abordare a procesului de predare-învățare la disciplinele socio-umane, care încearcă să depășească vechea paradigmă livrescă, de inspirație herbartiană, care îl menține pe elev în starea de receptare pasivă a noului. Pledoaria autorilor este în favoarea valorificării în procesul de învățământ, îndeosebi a valențelor formativ-educative ale disciplinelor socio-umane, alături de valențele lor informative. În acest sens autorii accentuează necesitatea adoptării unui stil didactic care să înlăture dogmatismul prelegerilor ex-cathedra, care îi împiedică să se implice activ-participativ în activitățile instruiv-educative. Acest tip de abordare a instruirii este fundamentat pe cercetările științifice realizate în ultimul timp în domeniile psihologiei, pedagogiei, didacticii generale, didacticii disciplinelor socio-umane și ale didacticii altor discipline de studiu. Apreciam eforturile autorilor de a oferi teoreticienilor și prea Aicienilor un suport bibliografic bine documentat științific, bazat pe surse de calitate și de dată recentă, autohtone și străine.

În cele zece capitole ale lucrării, pornind de la premisa prezentată mai sus, autorii și-au propus să realizeze abordarea și analiza în viziune sistemică a celor mai importante aspecte teoretice și practice ale predării și învățării disciplinelor socio-umane. Lucrarea este rezultatul dorinței și eforturilor autorilor de a oferi studenților și cadrelor didactice care predau disciplinele socio-umane, alături de reperele teoretice, particularizări, adaptări și exemplificări concrete ale principiilor și normelor psihopedagogice generale ținând cont de specificul acestor discipline.

Topicele propuse cititorului prezintă importanță deosebită în studiul oricărei discipline de învățământ: procesul învățării în școala

modernă, obiectivele predării și învățării, metodologia didactică, mijloacele de învățământ, proiectarea didactică și evaluarea. Problemele specifice procesului de predare și învățare a disciplinelor socio-umane abordate, modalitatea concretă de tratare a acestora, clarificările conceptuale, comentariile și analizele teoretice realizate, dar mai ales sugestiile metodice oferite îi conferă lucrării aplicabilitate imediată în domeniul teoretic și practic al didacticii acestor discipline.

Maniera sistematică și accesibilă de structurare și concepere a lucrării, face ca exemplificările și ilustrările oferite, precum și operaționalizarea unor date din literatura de specialitate pentru domeniul particular al disciplinelor socio-umane să devină ușor de preluat și de aplicat în practica instruirii. De asemenea, este demn de remarcat faptul că lucrarea conține unele elemente care se doresc a fi pentru cititor îndemnuri la reflecție, analize și evaluări personale.

Toate acestea asigură valoarea metodică a lucrării „Didactica disciplinelor socio-umane”, care constituie un ghid util pentru cei interesați de teoria și practica predării și învățării acestor discipline.

Prof. univ. dr. MIRON IONESCU

CUPRINS

Prefață...5

Introducere...9

Cap. I: Pregătirea metodică a cadrelor didactice...11

Cap. II: Învățarea în școala modernă

Cap. III: Statutul disciplinelor socio-umane...27

Cap. IV: Obiectivele predării și învățării disciplinelor socio-umane și operaționalizarea lor...37

Finalitățile educației...39

Obiectivele generale ale studierii disciplinelor socio-umane în liceu...41

Operaționalizarea obiectivelor...54

Cap. V: Aspecte metodologice ale procesului instructiv-educativ...63

Considerații generale...63

Metode activ-participative...67

Metode expozitive...85

Cap. VI: Mijloace de instruire...90

Cap VII: Comunicarea didactică...95

Rolul comunicării în școală...95

Formele comunicării...	99
Realizarea feedbackului în comunicare...	101
Comunicarea empatică...	104
Cap. VIII: Proiectarea, organizarea și desfășurarea lecției...	108
Planificarea și organizarea activităților didactice...	108
Proiectarea lecției...	111
Pași semnificativi în desfășurarea lecției...	129
Cap. IX: Elemente de docimologie didactică...	146
Ce se evaluează?...	146
Structura actului evaluativ...	150
Formele evaluării...	159
Tehnici de evaluare...	168
Notarea rezultatelor elevilor...	176
Cap. X: Clasa de elevi ca grup social...	183
INTRODUCERE	

Cunoștințele cuprinse în manualele școlare sau în alte surse bibliografice dobândesc forță instructiv-educativă numai prin prelucrarea și transmiterea lor de către profesor, preocupat în permanență de identificarea celui mai eficient mod de organizare și îndrumare a activității de învățare a elevilor săi. Pregătirea profesională complexă a formatorilor este o garanție a reușitei oricărui demers didactic. Competența profesională concretizată în capacități efective de lucru, care dau putere operațională cunoștințelor teoretice de specialitate, presupune și stăpânirea temeinică a metodicii predării disciplinei sau modulului de discipline școlare. Multe cadre didactice probează cunoștințe ample de specialitate, dar întâmpină serioase dificultăți atunci când este vorba de adoptarea și utilizarea unor strategii eficiente de predare-învățare a conținuturilor sau se abandonează experienței lor zilnice, din care fac singurul reper de acțiune. De aceea, o îmbunătățire radicală a pregătirii personalului didactic nu se poate realiza în absența formării competențelor de natură metodică.

Intenționăm prin această lucrare să venim în ajutorul celor ce se află în stadiul de inițiere (studenții), dar și în întâmpinarea celor preocupați de pregătirea lor continuă (profesorii), prezentând aspecte esențiale de tehnologie didactică, specifice disciplinelor socio-umane. Concepută într-o modalitate sintetică, lucrarea poate constitui un instrument funcțional pentru studenții și profesorii doritori de

autoperfecționare, răspunzând unor nevoi reale și totodată urgente de documentare, în condițiile în care literatura de specialitate în acest perimetru, al metodicii predării disciplinelor socio-umane, rămâne încă deficitară.

Scopul acestei cărți este, așadar, acela de a prezenta principii de acțiune, metode, reguli și tehnici de lucru destinate să călăuzească desfășurarea în bune condiții a activității didactice. Am căutat să explicităm un dublu demers, teoretic și practic, care să permită celor interesați să înțeleagă ce strategii de predare-învățare a disciplinelor socio-umane sunt cerute de învățământul actual. Ne exprimăm încrederea că lucrarea de față va fi de un real folos pentru cei preocupați de această problemă, servind ca îndrumar al unor inițiative didactice, care să depășească unele practici consacrate, dar ineficiente.

Autorii

Cap. I: PREGĂTIREA METODICĂ A CADRELOR DIDACTICE

Profesorul este o „moașă a spiritului”.

B.F. Skinner

Desfășurarea optimă a procesului instructiv-educativ este condiționată de o serie de factori, dintre care competența celui chemat să organizeze și să conducă activitatea didactică se impune ca importanță. Progresul în învățământ depinde, în mare măsură, de pregătirea și aptitudinile cadrului didactic, ca profesionist al domeniului său de specialitate, rezultatele obținute reflectând nivelul prestației sale, măiestria pedagogică de care dă dovadă. Garanția îndeplinirii funcțiilor didactice și educative ce îi revin profesorului este oferită de competența sa profesională, condiție a obținerii unor rezultate cât mai bune în activitatea pe care o desfășoară. Confruntându-se cu exigențele unui învățământ modern, profesorul trebuie să dovedească însă, pe lângă cunoștințe de specialitate, cunoștințe de metodică predării acestora, priceperi, deprinderi și aptitudini ce îi permit să acționeze cu succes în pregătirea și educarea elevilor.

Metodica predării disciplinelor socio-umane (Logică, Sociologie, Psihologie, Economie, Filosofie, ș.a.) abordează, ca disciplină pedagogică, problematica globală a strategiilor didactice adecvate realizării obiectivelor urmărite. Preocupările în acest domeniu vizează modul de aplicare a principiilor normative și a procedeelelor de acțiune

specifice tehnologiei instruirii, în predarea conținutului științific propriu disciplinelor socio-umane. Dezvoltată ca didactică specială, metodică predării acestor discipline orientează, cu nuanțările de rigoare, practica predării-învățării-evaluării, aspectele specifice, aplicative, pe care le îmbracă procesul de învățământ, în scopul eficientizării sale. Ea este o teorie a acțiunii instructiv-educative aplicată în studiul disciplinelor respective, în vederea dobândirii de competențe sub forma cunoștințelor, deprinderilor, conduitelor necesare modelării personalității elevului. Caracterul său este deopotrivă descriptiv și prescriptiv, întrucât clarifică modul cel mai eficient de atingere a unui anumit nivel de competență în domeniul disciplinelor socio-umane și stabilește, totodată, condițiile necesare realizării lui. Ea prezintă cadrelor didactice modalitățile cele mai eficiente de proiectare și organizare a predării și învățării, de structurare a cunoștințelor și îmbinare a metodelor, astfel încât activitatea lor să aibă un real succes.

Comportamentul profesorului în cadrul procesului instructiv-educativ reflectă gradul de stăpânire a disciplinei de învățământ pe care o predă, cunoștințele și abilitățile psihopedagogice și metodice pe care le posedă (presupuse de specificul activității școlare), cultura sa generală, trăsăturile sale de personalitate. Cerințele școlii moderne sunt deosebit de complexe, în ceea ce privește pregătirea cadrelor didactice. Modelul unui profesor competent presupune cunoștințe și priceperi în domeniul disciplinei predate și al activității instructiv-educative în general, capacitatea de a trezi și întreține interesul elevilor pentru domeniul său, de a-i atrage și a-i îndruma. Multe laturi ale personalității sale își pun amprenta asupra randamentului școlar, de aceea el se pregătește conform sarcinii pe care o are: îndrumarea cu competență a elevilor într-un anumit domeniu de studiu, în intenția formării și dezvoltării lor din punct de vedere intelectual, dezvoltându-le, în acest sens. procesele de cunoaștere, gândirea independentă, aptitudinile, creativitatea etc. Nu pot fi ignorate, în îndeplinirea menirii sale, nici calitățile atitudinale de natură caracterial-morală, necesare în activitatea de modelare a personalității celor educați, cum ar fi: conștiința responsabilității, spiritul de obiectivitate și dreptate, principialitatea, demnitatea, fermitatea, răbdarea.

Se impune ca profesorul să fie competent în ceea ce face.

competența fiind rezultatul acumulării culturii profesionale, adică înzestrării cu anumite cunoștințe de specialitate, tehnici de lucru și calități absolut necesare în activitatea ce o desfășoară. Pregătirea pentru exercitarea acestei profesii vizează, așadar, două aspecte complementare: dobândirea de competențe în specialitate și dobândirea de competențe metodice și psihopedagogice. Competențele în specialitate se referă la gradul de asimilare a cunoștințelor dintr-un anumit domeniu, al spiritului, orientării și metodologiei cercetărilor din domeniul respectiv. Cunoștințele de specialitate, care urmează să fie transmise elevilor prin predarea unei discipline sau modul de discipline, nu sunt suficiente însă pentru realizarea unei autentice comunicări didactice. Nu este suficient să le vorbești elevilor pentru a se realiza învățarea. Actul didactic este o activitate complexă, ce presupune tehnici de muncă eficace și, deci, nu poate fi limitat la predarea ca simplă expunere. Reacția negativă a acelora ce cred în suficiența de sine față de pregătirea metodică și psihopedagogică nu poate avea un temei rațional. Pregătirea cadrelor didactice pentru a fi capabile de prestații superioare presupune însușirea unor cunoștințe psihopedagogice cu privire la copil și educația sa, precum și a unor priceperi și deprinderi practice, solicitate de desfășurarea acțiunii instructiv-educative. Există o strânsă legătură între pregătirea de specialitate și cea psihopedagogică a profesorilor:

„Separarea formării academice de specialitate de cea psihopedagogică este contraindicată, deoarece ele sunt asociate una alteia în exercitarea profesiei” 1

susțin teoreticienii procesului de învățământ. Numai printr-o astfel de asociere se poate imprima un sens și o finalitate educativă premiselor și condițiilor implicate în acest proces.

Cunoștințele cuprinse în manuale sau în alte surse informative dobândesc forță educativă prin acțiunea profesorului, care utilizează cunoștințe metodice și psihopedagogice operaționalizate în cadrul unor modalități și tehnici de lucru eficiente. Datorită acestor cunoștințe, priceperilor și deprinderilor dobândite, el va putea transforma informațiile cultural-științifice în autentice mesaje educaționale. Formarea elevilor conform idealului educațional depinde de capacitatea profesorilor de a acționa nu numai ca buni specialiști într-un domeniu, ci și ca pedagogi ai specialității lor. Profesorul este pregătit, atât în ceea ce privește însușirea la un nivel

înalt a valorilor sociale, cât și pentru a le transmite elevilor săi. Măiestria pedagogică este rezultatul îmbinării

Miron Ionescu, Vasile Chiș: Strategii de predare și învățare, Editura Științifică, București, 1992, p. 206.

Ansamblul dinamic al aptitudinilor pedagogice (Miron Ionescu, 1982, p. 41)

Aptitudinea de a cunoaște elevul și clasa – Aptitudinea de a informa (transmite cunoștințe)

Stăpânirea conținutului de specialitate

Aptitudinea de a forma elevul

Folosirea unei metode mai bune și a unor mijloace de învățământ adecvate

1 Aptitudini de a face observații pedagogice

Cunoștințe teoretice de pedagogie a vârstei școlarului

Aptitudini de organizator

Convingerea asupra valorii celor pe care le predă – Dorința de a cunoaște la zi achizițiile științei domeniului de specialitate – Cunoașterea metodologiei folosite și încredere în noile metode – Spirit de experimentator – Flexibilitate în munca instructiv-educativă

Creativitate

Aptitudinea de examinator Capacitatea de a intra în rolul de model cu care îl investește elevul

— Justa cunoaștere de sine „Obiectivitate – Seninătate „Echilibru moral – Umor

— Maniera de a interveni prompt și eficient în conflictele din clasă celor două aspecte formative, ca o sinteză a tuturor însușirilor profesionale, ce determină reușita acțiunilor desfășurate.

Abordarea metodică a unui conținut științific își demonstrează valoarea și eficiența în practica școlară. Rolul cel mai important al profesorului este cel didactic: asigurarea unei funcționalități optime procesului instructiv-educativ. Astfel, el se va preocupa de structurarea activităților de învățare, îndrumarea și organizarea activității elevilor, realizarea funcțiilor fundamentale ale instrucției și educației, evaluarea efectelor etc. Ca element definitoriu al competenței profesional-didactice, pregătirea metodică face posibilă îndeplinirea sarcinilor specifice, asigură transformarea unor principii generale în strategii de predare și deprinderea tehnicilor de proiectare, realizare, evaluare. Multe cadre didactice întâmpină

serioase dificultăți atunci când trebuie să transforme principii generale de didactică în strategii concrete de predare-învățare. Pregătirea* metodică îl va ajuta pe profesor să găsească soluții la o serie de probleme cu care, inevitabil, se va confrunta: Ce trebuie să întreprindă? Cu ce scop? Cum va proceda pentru ca activitatea desfășurată cu elevii să aibă efectul scontat? În ce fel va afla dacă activitatea sa a fost eficientă? Competențele metodice sunt necesare în rezolvarea cu ușurință a diverselor probleme întâlnite în practica didactică, probleme ce țin de proiectarea, organizarea, conducerea și evaluarea procesului instructiv-educativ. Acest domeniu de competență vizează:

- Sesizarea obiectivelor generale specifice disciplinelor predate și operaționalizarea lor în cadrul lecțiilor;

- Proiectarea activităților didactice, mai ales în ce privește organizarea, îndrumarea și coordonarea elevilor în efortul lor de a învăța; – prelucrarea, esențializarea, ilustrarea și reprezentarea conținutului;

- Adaptarea conținutului la specificul dezvoltării psihice stadiale a copilului;

- Surprinderea și evidențierea valențelor formative și educative ale conținutului;

- Valorizarea conținutului obiectului de învățământ structurând comportamente raportate la valorile comunicate;

- Realizarea de corelații inter, intra și pluridisciplinare;

- Formarea la elevi a modului de gândire specific disciplinei respective și asimilarea tehnicilor de activitate intelectuală;

- Folosirea unor tehnici de lucru menite să stimuleze participarea activă a elevilor la asimilarea cunoștințelor și formarea abilităților;

- Dezvoltarea structurilor motivaționale, operatorii, afective, volitive și atitudinale ale elevilor;

- Surprinderea problemelor și rezolvarea lor corectă;

- Dezvoltarea strategiilor de învățare prin folosirea acelor metode care favorizează dezvoltarea proceselor intelectuale ale elevilor și cultivarea spiritului creativ;

- Formarea capacităților de cooperare, comunicare, gândire convergentă, gândire divergentă, autoapreciere și autoreglare;

- Controlul, evaluarea și reglarea activității, cu intenția de

ameliorare continuă;

— Comunicare corectă, coerentă și expresivă.

Pentru a veni în întâmpinarea cerințelor unui învățământ modern, profesorul se va preocupa permanent de identificarea unor modalități de perfecționare a activității sale, dovedindu-se capabil să devină mai bun pentru ceea ce este chemat să facă. Numai practica didactică nu duce, prin ea însăși, la îmbunătățirea continuă a activității. Este necesar ca profesorul să se perfecționeze fără încetare și să se adapteze la schimbări, de multe ori imprevizibile. Chemat să învețe pe alții, el însuși se prezintă ca o persoană nevoită să învețe și nici nu se poate altfel. Îi poți motiva pe alții la studiu, fără ca tu însuși să studiezi, să fii motivat și să dovedești o atitudine pozitivă față de studiu? Evident, nu.

Pregătirea corpului profesoral cuprinde două etape: 1) formarea inițială în timpul studiilor universitare; și 2) formarea continuă, care se extinde pe toată durata vieții active. Studiile universitare psihopeda-gogice și metodice, la care se adaugă practica pedagogică, nu acoperă evantaiul larg de situații concrete cu care se va confrunta viitorul practician. Volumul informațiilor se îmbogățește mereu, teoria și practica pedagogică progresează, învățământul are noi obiective de îndeplinit, de aceea o îmbunătățire a pregătirii de specialitate și didactico-meto-dice nu se mai poate face astăzi decât adoptându-se un model eficient de formare și perfecționare continuă, care să aibă ca punct de plecare cerințele învățământului modern.

Se resimte acum, mai mult decât oricând, necesitatea unei perfecționări profesionale permanente, care să vină în întâmpinarea tendințelor de modernizare a învățământului. Perfecționarea continuă se realizează prin activități metodic-științifice și psihopedagogice: simpozioane, sesiuni de comunicări, programe de perfecționare organizate de către instituțiile de învățământ, inspectoratele școlare sau alte instituții implicate în perfecționarea cadrelor didactice (îndeosebi Casa Corpului Didactic). Acestea li se adaugă definitivarea în învățământ și acordarea gradelor didactice, ce intră în atribuțiile universităților.

Intenționăm prin această lucrare să venim în sprijinul celor care se află în cursul formării inițiale, cât și a celor preocupați de perfecționarea pregătirii lor profesionale, oferindu-le informații de natură metodică și tehnici de lucru specifice activității de

predare-învățare a disciplinelor socio-umane.

Bibliografie:

Formarea continuă a cadrelor didactice în Uniunea Europeană și în statele AELS/SEE, Editura Alternative, București, 1997.

Miron Ionescu. Vasile Chiș: Strategii de predare și învățare, Editura Științifică, București, 1992.

Miron Ionescu: Lecția între proică și realizare, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.

Mialaret Gaston: Principes et etapes de la formation des éducateurs, în voi. „Trăite des sciences pedagogiques” (sous la directions de M. Debe-sse et G. Mialaret), PUF, Paris. 1978.

Radu, I.T.: Teorie și practică în evaluarea învățământului, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

Cap. îi ÎNVĂȚAREA ÎN ȘCOALA MODERNA

„... săracă este activitatea unei școli care se îngrijește numai de «umplerea» capului elevului cu cunoștințe, având convingerea că în acest mod, se va dezvolta cel puțin inteligența acestuia”.

VJincenty Okon învățământul modern se conduce după o filosofie a educației, care promovează o nouă concepție despre formarea elevului, despre idealul social-uman, astfel încât activitatea școlară vine în întâmpinarea trebuințelor dezvoltării individuale și sociale. În spiritul acestei filosofii se promovează gândirea creatoare, inițiativa și cooperarea, capacitatea de decizie, aptitudinile și talentul, personalitatea elevului, așadar un învățământ care cultivă dinamismul și disponibilitatea pentru înnoire, aptitudinea pentru schimbare, capacitatea de invenție și inovație. Vocația învățământului modern este de a forma oameni capabili de a opera cu informații, de a face din informațiile existente în memorie un instrument de căutare, cercetare și descoperire de noi adevăruri (G. Mialaret). Conform unor asemenea cerințe și în condițiile creșterii continue a volumului de informații accentul cade pe caracterul formativ al educației, pe cultivarea capacității de a învăța, pe stăpânirea metodelor și tehnicilor specifice dobândirii unor noi cunoștințe, educarea capacităților creative, interdisciplinaritate etc. Unul dintre principiile de bază după care se conduc activitățile didactice concrete, în vederea dobândirii Ur>or astfel de competențe, este principiul instruirii prin acțiune.

Având la origini concepțiile despre educație ale unor autori precum Dewey, Decroly, Ferrière, principiul instruirii prin acțiune

(Learning ^oy doing) s-a impus în practica didactică modernă, pentru care „a ști înseamnă a realiza și nu a recita” 2. Construirea personalității elevului

Emile Planchard: Introducere în pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică. București, 1976. p. 127.

se realizează prin acțiune, confruntare, comunicare. Profesorul trebuie să evite pasivitatea elevilor, determinându-i să aibă inițiativă, să acționeze pentru a descoperi, să provoace atitudini în legătură cu cele comunicate, în acest fel, elevul va deveni un constructor activ al structurilor sale intelectuale (Jean Piaget). Ce presupune activismul elevilor? Cum se va manifesta el? Printr-o dorință spontană de a acționa și realiza, de a se angaja într-un efort propriu de căutare-descoperire-însușire, în cadrul căruia vor întreține un permanent schimb de idei cu profesorul. Voința de a realiza ceva este rezultatul dorințelor personale și nu ceva impus din exterior. În satisfacerea propriilor interese, curiozități, pasiuni prin realizarea sarcinilor școlare, se vor resimți plăcerea și bucuria învingerii dificultăților și atingerii scopurilor, ceea ce contribuie la dezvoltarea proceselor de voință, favorizează căutările personale și afirmarea ideilor proprii.

Una din principalele cerințe ale învățământului modern este aceea a formării la elevi a deprinderilor de studiu individual, care să fructifice capacitatea de a gândi și acționa liber și creativ. Se pornește de la ideea că efectele instructive și educative ale procesului didactic se află într-o dependență directă de nivelul de angajare și participare al elevilor la activitățile școlare³. Fără a subaprecia valoarea acțiunilor profesorului, precizia și claritatea expunerilor sale, intervenția sa stimulatorie și pentru dirijarea procesului, rezultatele școlare depind, într-un mod direct, de măsura în care elevii participă efectiv la transmiterea și asimilarea cunoștințelor și la formarea abilităților. Dezvoltarea devine, astfel, o autodezvoltare, căci elevul participă activ la propria formare. Un autentic progres școlar se realizează numai acționându-se asupra psihicului elevului, trezindu-i interese, suscitându-i inițiative, dezvoltându-i capacitățile de cunoaștere și acțiune, întreținându-i dorința vie de a fi cât mai performant.

În școala tradițională învățarea era preponderent explicativ-reproductivă sau explicativ-receptivă. Activitatea de bază era lecția magistrală ex-cathedra, la baza căreia se situa ideea că știința

(cunoașterea) reprezintă un rezultat finit, o sumă de cunoștințe gata elaborate, pe care învățământul trebuie să le transmită așa cum sunt construite, într-o

3 Leroy Gilbert: Dialogul în educație, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974, p. 144.

fon Tră finită, ca produs, accentul punându-se pe profesor și pe predare. Instruirea era redusă la transmiterea unor cunoștințe de-a gata elaborate, a expunerea unor concluzii și răspunsuri dinainte formulate, pe care elevii nu au decât să le recepteze și să le memoreze pentru a fi reproduse atunci când li se solicită acest lucru. Deprinderea elevilor să gândească și să acționeze în mod liber nu constituia o preocupare de prim plan.

Predominante erau formele expositive de comunicare a unor cunoștințe și judecăți impuse din afară și acceptarea lor pasivă, în baza autorității magistrului. Gândirea elevilor urmează cu relativă exactitate cursul gândirii profesorului; suprimându-se fazele descoperirii, ei nu sunt stimulați să întreprindă propriile cercetări, căutări, încercări. Lecția se rezuma la lungi expuneri sau explicații, prin care se predă conținutul materiei. Acest tip de lecție este prezent uneori și astăzi, utilizat fiind de cei care promovează doar acea experiență de învățare bazată pe receptarea mediată de limbaj a mesajului.

Fundamentul activității didactice în școala tradițională a fost asigurat de psihologia asociaționistă, pentru care actul cunoașterii se reducea la simpla înregistrare prin simțuri, la percepție. Modelul teoretic al procesului de instruire decurge din teoria psihologică a învățării, care stă la baza acestui proces, adică din modul în care este rezolvată o problemă fundamentală: ce activitate internă și externă a elevului conduce la dobândirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor? Teoriile asociaționiste ale învățării au susținut modelul învățării ca dirijare a procesului de acumulare și prelucrare a experienței senzoriale. Orice cunoaștere pornește de la senzații și se reduce la combinații de senzații, deoarece acestea constituie materialul din care se extrag și se construiesc cunoștințele. Însușirea lor constă, deci, în formarea de imagini și asociații între acestea, învățarea ca proces fiind redusă la stabilirea pasivă de conexiuni, de către individul ce se manifestă doar ca receptor. Percepțiile se formează din legarea și contopirea senzațiilor, reprezentările din

legarea și contopirea percepțiilor, iar ideile (noțiunile) din

°an Cerghit (coord): Perfecționarea lecției în școala modernă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983, p.32.

legarea și contopirea reprezentărilor⁵. Acesta este parcursul cunoașterii, conform psihologiei asociaționiste.

A determina elevii să rețină pe dinafară ceea ce le-a fost comunicat este, evident, mai simplu decât a-i conduce spre autonomia judecării. Rolul activ și dominant revine profesorului, pe când elevului îi revine rolul de spectator receptiv, solicitat îndeosebi să asculte, să noteze, să memoreze și să reproducă. Dialogul autentic dintre componenții binomului educațional profesor-elev se realizează rar și fragmentar. În cadrul lecției nu se antrenează și nu se exersează gândirea, nu se crează situații în care adevărul să fie descoperit (redescoperit) de către elevi, ceea ce conduce la pasivitate, plictiseală, oboseală și în final la o eficacitate formativ-educativă scăzută. Sunt aproape inexistente criticile, căutările personale, rarele revendicări exprimate de elevi îl deranjează pe profesor și în general sunt evitate.

Ca autoritate absolută, profesorul transmite cunoștințe, iar elevul receptează, reține și asimilează. Nu se sprijină formarea spiritului autonom și creativ, inițiativa și cooperarea. Modalitățile de control folosite sunt cu deosebire aversive (critici, note, pedepse), detei minându-l pe elev să învețe mai mult pentru a scăpa de pedeapsă.

Noile teorii ale învățării – H. Waloos, J. Piaget, P.I. Galperin – au pus în evidență faptul că formarea conceptelor are loc pe baza interiorizării unor acțiuni, adică pe baza trecerii de la acțiuni externe cu obiectele la acțiuni interne ce se desfășoară pe plan mintal, cu ajutorul limbajului. Conform psihologiei genetice, gândirea ne apare ca un joc de operații și nu ca o simplă asimilare de imagini și noțiuni. A forma gândirea înseamnă a forma operații, iar a forma operații înseamnă a le elabora sau construi în și prin acțiune. Predarea și învățarea se bazează pe antrenarea elevilor în acțiuni independente, pe afirmarea lor ca subiecți ai educației, care încetează a mai fi achizitori pasivi de cunoștințe.

Calitatea activității didactice în școala modernă este dată de capacitatea sa de a-și multiplica efectele formative asupra elevilor și de a evita acele situații în care învățarea devine un proces de memorare a răs

5 L.B. Itelson: Teoriile psihologice ale învățării și modelele procesului de instruire, în voi. „Probleme de tehnologie didactică” (coord. Eugen P-Noveanu), Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

punsurilor date unor întrebări, pe care elevii înșiși nu și le-au pus. Profesorul nu caută să „dreseze” elevul pentru o ascultare pasivă, ci să îl facă părtaș la propria formare:

„Cei mai buni discipoli ai unui profesor nu sunt cei care repetă lecțiile după el, ci cei cărora el le-a trezit entuziasmul, le-a fertilizat neliniștea, le-a dezvoltat forțele pentru a-i face să meargă singuri pe drumurile lor. „6

Învățarea prin acțiune stimulează gândirea și trăirile individului, astfel încât se ajunge la o modalitate comprehensivă de a evalua personal o serie de valori. Procesele formative îl vor pregăti pentru stăpânirea și utilizarea informației, în scopul împlinirii dezideratelor personale și sociale, căci, în cele din urmă „educația este achiziționarea unei arte a utilizării cunoașterii”, cum o definește A.N. Whitehead.⁷

Principiul fundamental după care se conduce procesul de predare-învățare este cel al participării active și conștiente a copilului la asimilarea cunoștințelor și formarea personalității sale. Devenit subiect al educației, el se dezvoltă prin acțiuni, prin activitate personală. Elevul nu trebuie să-și însușească în mod pasiv cunoștințele, ci să joace un rol activ, dezvoltându-și tehnici pe care le va aplica în învățare și datorită cărora își va mări șansele de reușită:

„A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, ci a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe”⁸

Acest lucru presupune familiarizarea elevilor cu logica investigației științifice, dezvoltarea strategiilor cognitive, concomitent cu însușirea conceptelor științifice fundamentale.

O analiză comparativă a activităților desfășurate în școala tradițională și în cea modernă, realizată de autori precum Miron Ionescu și Ioan Cerghit, scoate în evidență următoarele aspecte:

Gaston Berger: Omul modern și educația sa, Editura Didactică și Pedago

⁷ Gică, București, 1973, p. 32.

A.N. Whitehead: The Aims of Education, Ernest Benn Limited,

London.

8 1962, p. 6.

„Crome S. Bruner: Pentru o teorie a instruirii, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970, p. 89.

Paradigma școlii tradiționale

- Elevul este privit mai mult ca obiect al instruirii;
- Accentul se pune îndeosebi pe însușirea cunoștințelor;
- Alegerea obiectivelor nu se face în funcție de repertoriul specific elevului, ci pe baza unui nivel mediu de cunoștințe, ce se presupune că îl are o clasă (abordarea nediferențiată);

- Elevii au, în general, o idee vagă despre comportamentul pe care trebuie să și-l însușească;

- Elevii nu-și pot afirma preferințele și, deci, nu pot alege obiectivul;

- Sursele de informare se limitează la profesor și manual;

- Profesorul transmite cunoștințele într-o formă dinainte pregătită, pe care elevii trebuie să le urmeze;

- Predarea se bazează pe expunerea profesorului;

- Metodele utilizate sunt predominant expositive, verbaliste, livrești, receptive și pasive, bazate pe memorie și reproducere; conducere rigidă a instituției și control formal, aversiv;

- motivație preponderent extrinsecă a învățării;

- O îmbinare slabă a învățării individualizate și pe grupe;

- Evaluarea se realizează îndeosebi pentru clasificare și diagnosticare (reușită și nereușită); se așteaptă o distribuție gaussiană a rezultatelor.

Paradigma școlii moderne

- Elevul devine subiect al procesului instructiv-educativ;

- Se urmărește nu numai achiziția de cunoștințe, ci și dezvoltarea capacităților și aptitudinilor elevilor;

- În stabilirea obiectivelor se ține seama de competențele pe care le posedă fiecare elev, în funcție de care se stabilesc sarcinile (abordarea diferențiată):

- Elevii sunt informați asupra obiectivelor urmărite și a modului în care se va verifica realizarea lor;

- Elevii au posibilitatea să-și afirme preferințele și să aleagă obiectivul;

- Sursele de informare sunt mult mai diversificate;

— Profesorul crează condițiile pentru ca elevii înșiși, cu forțele de care dispun, să descopere și să-și însușească cunoștințele, dezvoltându-și priceperile și deprinderile;

— Predarea se sprijină, în mare măsură.

pe activitatea independentă și productiv-creativă a elevilor;

— Sunt utilizate frecvent metodele centrate pe acțiune, cercetare, explorare, pe tehnici de muncă intelectuală, de auto-instruire;

— Încurajează independența elevului în gândire și acțiune, stimulează la elevi efortul de autocontrol;

— Motivație preponderent intrinsecă a învățării;

— O bună îmbinare a învățării individualizate și pe grupuri;

multiple scopuri ale evaluării: formarea elevului, realizarea feedbackului privind performanțele, diagnosticarea;

obținerea de informații ce permit să ia decizii ameliorative; se așteaptă ca majoritatea elevilor să obțină o performanță superioară.

A realiza o lecție bună nu înseamnă a-i determina pe elevi să rețină cât mai multe cunoștințe prezentate verbal de către profesor, ci a-i face să participe activ la procesul de predare-învățare. Simpla prezență a unui elev la lecție nu conduce automat la producerea învățării dorite. Ori de câte ori este posibil, cerințele sunt prezentate elevilor în contexte problematizante, încât să ridice probleme de gândire ce urmează a fi rezolvate prin efort propriu depus în acest sens. Predarea nu se va solda cu eficiența dorită atâta timp cât aceștia nu vor depune efortul cuvenit:

„... o lecție modernă, activ-participativă, se distinge prin caracterul ei solicitant, ceea ce presupune implicarea personală și deplină a subiectului, până la identificarea lui totală cu sarcinile de învățare în care se vede antrenat.”⁹

Profesorul trebuie să solicite și să valorifice la maximum și pe multiple planuri potențialul de acțiune, cunoaștere și simțire al elevilor săi, întrucât personalitatea lor se modelează nu numai sub influența unor conținuturi, ci și în funcție de caracterul activității întreprinse și exercițiul mintal la care sunt supuși.

În școala modernă sarcina profesorului nu se mai rezumă la predare și ascultare. Rolul său este îndeosebi acela de a organiza, îndruma și evalua activitatea instructiv-educativă a elevilor. Tipurile de activități practicate și strategiile utilizate pun elevii în situații de

muncă efectivă, în cadrul căroră iau contact, în mod diferențiat, cu conținutul de însușit. Acționând sub conducerea profesorului, ei își vor forma un sistem de capacități și deprinderi absolut necesare pentru a-și desăvârși pregătirea, pe baza unor relații de cooperare, comunicare reală și încredere reciprocă.

°an Cerghit: Perfecționarea lecției în școala modernă, p. 49.

Bibliografie:

Berger, Gaston: Omul modern și educația sa, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.

Bruner. Jérôme S.: Pentru o teorie a instruirii, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.

Cerghit, Ioan (coord.): Perfecționarea lecției în școala modernă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

Ferrière, A.: Școala activă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973.

Gillbert, Leroy: Dialogul în educație, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974.

Itelson. L.B.: Teoriile psihologice ale învățării și modelele procesului de instruire, în voi. „Probleme de tehnologie didactică” (coord. Eugen P. Noveanu), Editura Didactică și Pedagogică, București. 1977.

Ionescu, Miron: Lecția între proiect și realizare, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.

Ionescu, Miron, Radu, Ion (coord.): Didactica modernă, Editura Dacia. Cluj-Napoca, 1995.

Mucchielli, Roger: Metode active în pedagogia adulților, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.

Okon, Wincenty: Învățământul problematizat în școala contemporană, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978.

Planchard, Emile: Introducere în pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976.

Cap. III: STATUTUL DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE

„Educația constă într-o socializare metodică a tinerei generații”.

Emile Durkheim

Activitatea școlară a elevilor este orientată, în mod esențial, spre asimilarea conștientă a valorilor culturii și civilizației, dar și spre formarea unor abilități și atitudini pe care școala, răspunzând cerințelor sociale, le consideră necesare pregătirii viitorilor cetățeni.

Învățământul este un instrument de politică socială menit să asigure pregătirea profesională, integrarea socială și un anumit standard cultural al indivizilor. Sub acest aspect, el se prezintă ca un proces complex de dezvoltare liberă, integrală și armonioasă a personalității umane autonome și creative, conform unui ideal educațional care, ca proiecție, sintetizează dimensiuni socio-culturale și psihopedagogice.

Cu cât este mai susținută pregătirea individului în vederea integrării în structurile sociale, cu atât este mai mare contribuția sa la buna funcționare și progresul societății și, implicit, recompensa primită. De aceea:

„Este necesar să-i învățăm pe elevi comportamentele, modalitățile de a gândi și acționa, care au o valoare în societatea noastră și ajută individul să devină un adevărat membru al ei” 10

În școală sunt comunicate elevilor cunoștințe, uzanțe sociale și morale, în scopul formării lor armonioase, ajutându-i să se pregătească nu numai pentru exercitarea unei profesii, ci și pentru viața în cadrul comunității. Reușita acțiunilor instructiv-educative condiționează reușita socială și profesională a indivizilor.

Gilbert de Landsheere: Definirea obicăiveilor educației, Editura Didactică P Pedagogică, București, 1979, p. 34.

Sistemul de învățământ vine în întâmpinarea nevoii pe care o are societatea de a dispune de cetățeni instruiți, printr-un program de dezvoltare menit să asigure formarea capacității de a acționa cu competență și responsabilitate pentru realizarea intereselor proprii și ale comunității. D’Hainaut¹¹ distinge șase cadre de viață ce trebuie avute în vedere în elaborarea unui profil de formare a individului:

1. Viața particulară și familială).
2. Viața socială;
3. Viața politică;
4. Viața profesională;
5. Viața culturală;
6. Activitățile din timpul liber.

OMUL

O. § ST

Cum?

EDUCAȚIE

MEDIUL

Natural

Cunoștințe
Credințe
Morală
Obiceiuri Instituții
Legi Tehnici Politică
Economie Arte

CULTURA

Social

Integrat într-un mediu socio-economic și cultural, sistemul de învățământ este privit ca un „serviciu social”, ce are de îndeplinit funcții complexe și deosebit de importante. Condiționat de acest mediu în care funcționează, el va căuta, prin programele pe care le inițiază, să-l pregătească pe elev pentru o anumită activitate, să-l formeze ca cetățean și să-i dezvolte latura spirituală a vieții. André Page¹² stabilește trei finalități ale educației:

L. D'Hainaut: Programe de învățământ și educație, Editura Didactică și Pedagogică, București. 1981, p. 129.¹² André Page: L'économie de l'éducation, P.U.F., Paris, 1971.

1. Culturală: formarea omului instruit, prin asimilarea culturii;
2. Socială: însușirea unui comportament care să-l ajute pe individ să-și joace rolul social;
3. Economică: formarea omului pentru viața profesională.

La realizarea acestor deziderate culturale și social-economice, disciplinele socio-umane își aduc din plin contribuția.

Inițierea în cultură și dobândirea instrumentelor culturale (judecată critică, reflecție, apreciere, distincție), descoperirea spiritualității și a valențelor ei, îi ajută pe elevi să-și înnobileze spiritul, să-și formeze o conștiință axiologică indispensabilă aspirației și disponibilității pentru valori și valorizare. Educația în spiritul exigențelor vieții sociale moderne presupune asimilarea valorilor culturale, ca o necesitate vitală pentru individ, pentru progresul lui și al societății în care trăiește.

Numai în măsura în care educația îl sensibilizează pe individ pentru valorile spirituale, putem spune că acesta este pe cale de a ajunge la statutul de personalitate demnă și autonomă. Viața spirituală a unei societăți se manifestă prin știință, literatură, artă, filosofie etc.

Personalitatea unui individ nu se poate forma decât în armonie cu valorile pe care aceste domenii le promovează. Însușirea valorilor culturale conduce la formarea de sine, ca individualitate însuflețită de conținuturi spirituale:

„Educația este, în ultimă instanță, un act de cultură, de ridicare a individului de la starea de natură la starea de cultură” 13

Educația prin cultură constituie calea și condiția fundamentală a afirmării și împlinirii umane. Prin practici didactice cuvenite, școala pune în valoare latura spirituală a vieții, facilitând procesul devenirii umane în conformitate cu idealul social și educațional existent. Introducerea în cultură, inclusiv prin intermediul disciplinelor socio-umane, urmărește educarea individului pentru umanitate. La stadiul de om cultivat, consideră Gaston Mialaret¹⁴, se ajunge prin patru cicluri de Progres, esențiale în structurarea personalității:

Dumitru Salade: Educație și personalitate, Casa Cărții de Știință, Cluj-Na-14 Poca, 1995, p. 24.

Gaston Mialaret: Introducere în pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981, p. 53 – 58.

1. Însușirea instrumentelor de bază, pe care se clădesc deprinderile superioare;

2. Folosirea cunoștințelor și instrumentelor culturale dobândite pentru a exploata alte orizonturi spirituale;

3. Stabilirea de relații, analogii, distincții, sintetizarea cunoștințelor dobândite, realizarea unei reflecții filosofice;

4. Descoperirea de noi teritorii de investigație, dobândirea de noi cunoștințe, stabilirea de metodologii inedite etc.

Întregul proces instructiv-educativ trebuie astfel conceput și realizat încât tinerii să ajungă la capacitatea de a desfășura o activitate profesională și de a se integra în societate. În cadrul acestuia, educația prin cultură este deosebit de complexă, multidimensională și polivalentă. Cultura oferă indivizilor un îndrumar indispensabil în toate împrejurările vieții. Valorile însușite se situează într-un orizont al trebuințelor individuale și sociale, manifestându-se prin atitudini și modele de comportament, inclusiv în activitatea profesională:

„Orice atitudine teoretică sau practică este dependentă de o poziție de bază a individului în fața lumii, de o concepție despre lume și viață, de o fihsofie.”¹⁵

Valorile culturale inserate la nivelul subiectivității umane au o

valoare orientativă pentru individ, ele stau la baza unor modele comportamentale și acționale impuse de interacțiunea socială. Socializarea individului se realizează prin transmiterea experienței sociale, a modalităților de raportare interpersonală, a culturii și sistemului de valori, de la o generație la alta:

„Fără cultură n-ar putea să existe nici sisteme sociale de tip uman, nici posibilitatea noilor membri de a se adapta la ele”.

Sistemul social este o configurație de modele culturale, care furnizează indivizilor tehnici de viață în grup, de interacțiune și integrare socială, conform unor așteptări sau cerințe indispensabile conviețuirii

15 Constantin Nariy: Pedagogie generală, Editura Didactică și Pedagogică.

București, 1996, p. 87. Ralph Linton: Fundamentul cultural al personalității, Editura Științifică.

București, 1968, p. 63.

În societate. Modul în care o persoană reacționează, într-o situație dată, depinde de educația pe care a primit-o, de deprinderile formate, care o ajută să-și joace rolul social.

Profesia constituie și ea o cale de împlinire a personalității umane. Cultura generală reprezintă însă baza pregătirii profesionale și o parte din ea se regăsește și se afirmă în fiecare specializare. Autonomia și competența axiologică sunt necesare pentru înțelegerea, încorporarea și utilizarea cuceririlor științei și tehnicii. Educația pentru știință trebuie racordată la un sistem axiologic, avându-se în vedere nu numai transmiterea științei, ci și conotațiile sale axiologice, care o semnifică și îi reliefează valențele*7. Cultura generală are un rol major în formarea personalității elevilor, căror sistemul de învățământ trebuie să le ofere spre studiu discipline care să acopere domenii importante ale culturii. Pregătirea științifico-tehnică și cea de cultură generală sunt complementare și împreună sunt menite să îmbogățească personalitatea elevilor, asigurând reușita lor socială. Edgar Faure¹⁸ consideră că în orice acțiune educativă trebuie pus accentul pe:

1. O concepție comună calificată drept „umanism științific”, deoarece plasează în centrul preocupărilor omul și dezideratele desăvârșirii sale; 2. O concepție științifică, în condițiile în care conținutul umanismului este definit și îmbogățit prin tot ceea ce știința

aduce nou; 3. Tehnologie, în măsura în care tinerii se pregătesc pentru o anumită profesie.

Expansiunea crescândă a științei și tehnicii în cadrul culturii și civilizației contemporane este însoțită de o extensiune fără precedent a educației științifico-tehnice, aceasta devenind axul principal al formării generațiilor tinere. Conținutul învățării în școală a cunoscut schimbări radicale. În programele școlare, din rațiuni practic-utilitare, S6 conferă prioritate unor discipline în defavoarea altora, chiar dacă valențele lor educative și sociale nu justifică acest lucru. Difuzarea științelor pozitive și a tehnologiilor, ca mijloc care asigură atingerea obiectiv

Constantin Cucuș: Pedagogie și axiologie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 19 – dgar Faure: 1974, p. 27.

18 București, 1995, p. 58. Edgar Faure: A învăța să fii, Editura Didactică și Pedagogică, București, tivelor materiale ale existenței sociale, se realizează conform unei concepții utilitariste înguste, ce neglijează celelalte dimensiuni ale existenței. Se pierde din vedere faptul că educația intelectuală constituie fundamentul realizării la un nivel ridicat de performanță a educației profesionale:

„... nu este suficient să ridicăm nivelul de calificare al producătorilor, fiecare trebuie ajutat să devină un agent conștient al dezvoltării, un consumator luminat, datorită cunoașterii reale a legilor, mecanismelor și angrenajelor vieții economice” 19

Programele de educație mai vechi, ca și cele mai noi, au neglijat acea educație care dă individului conștiința locului său în societate, ajutându-l să înțeleagă că poate și trebuie să participe la viața colectivității.

Disciplinele socio-umane au un rol esențial în dezvoltarea personalității elevilor, contribuind la formarea capacității de a valoriza realitățile din jur, consolidarea conștiinței de sine, afirmarea unor atitudini pozitive față de valorile fundamentale, instituții, societate etc. Fiecare dintre ele își aduce contribuția la instruirea generațiilor viitoare, de aceea se cuvine să li se acorde ponderea cuvenită în programele școlare. Domeniul științelor socio-umane a fost și continuă să fie considerat ca având o importanță secundară, cu toate că studiul său are multiple valențe formative. Școala cade pradă formalismului și tehnicilor, cu toate că oamenii nu pot fi pregătiți ca „roboți mecanici” sau ca ființe pasive. Ei trebuie să posede calități cu adevărat umane, ce

nu se pot naște decât prin impactul cu cultura și deci, implicit, cu acele discipline pe care le numim socio-umane (Constantin Cucoș). Reînvierea interesului pentru aceste discipline, pentru scopurile intelectuale ale învățământului, manifestat în ultimul timp, este un fapt îmbucurător. Lumea contemporană nu poate fi redusă la civilizația științifico-tehnică, ea nu poate fi despărțită sau sărăcită de mediul cultural care a generat-o și întreținut-o. De aceea:

19 Edgar Faure: A învăța să fii, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974, p. 27.

„... programa de învățământ trebuie să fie întocmită pe baza problemelor principale, principiilor și valorilor pe care societatea le consideră demne de a constitui continua preocupare a membrilor ei”
20

A exclude din studiu sau a minimaliza ca importanță ceea ce unii consideră, în mod subiectiv și lipsit de temei, ca fiind „neștiințific” poate însemna eliminarea din pregătirea elevilor a ceea ce este esențial pentru personalitatea lor.

Ne putem întreba: de ce trebuie să studieze elevii aceste discipline? Învățarea lor este pedagogic motivată? Ponderea pe care o au în cadrul curriculum-ului este corespunzătoare interesului elevilor și valențelor lor formative? Prezența disciplinelor socio-umane în planul de învățământ este impusă de idealul educațional urmărit, ce exprimă, în esența sa, modelul de personalitate pe care școala este chemată să-l formeze. Ideea dezvoltării armonioase a omului (Kalokagathia), atât de dragă vechilor greci, este încă actuală în școala modernă, insistându-se pe recunoașterea individualității umane, a libertății și demnității sale. Adolescența este vârsta când încep să se manifeste interesele abstracte complexe, vârsta pregătirii pentru viața socială. Disciplinele socio-umane au menirea de a veni în întâmpinarea preocupărilor elevilor privind omul și societatea.

Raportarea la individ și societate instituie cadrele de referință în care se înscriu disciplinele socio-umane. Cunoașterea principalelor dimensiuni conceptuale și tematice ale reflecției asupra omului și societății asigură însușirea ideilor necesare formării culturii umaniste. Un astfel de demers conduce la o valorizare în care regăsim omul și lumea sa. Articularea interdisciplinară a științelor socio-umane oferă elevilor posibilitatea înțelegerii în profunzime a realității și, implicit, posibilitatea unei acțiuni eficiente asupra ei. Existența individuală și

socială a omului suscită o explicație adecvată pentru a fi înțeleasă, interferențele realizate cu celelalte creații spirituale, cu alte zone ale activității umane, dovedindu-se deosebit de benefice, din perspectiva formării personalității elevilor.

Jérôme S. Bruner: Procesul educației intelcăuale, Editura Științifică, București, 1970, p. 75.

Studierea disciplinelor socio-umane are, deopotrivă, un caracter informativ și formativ, în concordanță cu particularitățile și tendințele fundamentale de progres ale vieții spirituale. Aportul pe care acestea îl aduc la formarea și dezvoltarea personalității elevilor este ușor de sesizat pornind de la obiectivele generale specifice, explicitate în programele școlare. Însușirea unui sistem de cunoștințe cu privire la funcționarea logică a gândirii, mecanismele psihice, legile dezvoltării individuale și social-economice, natura raporturilor cu ceilalți, formarea unor priceperi, deprinderi, capacități și atitudini în fața existenței, îi permit elevului să-și construiască o imagine de ansamblu asupra lumii și să poată răspunde cerințelor fundamentale ale existenței și integrării sale sociale. El va fi pregătit să gândească liber și creativ, să poată susține comunicarea interumană, să manifeste capacități de analiză și apreciere a propriului comportament și al semenilor săi. Cultivarea respectului față de valorile umane, libertate, democrație, instituții sociale îl va ajuta pe elev să se integreze în societate ca personalitate distinctă, capabil de opinii proprii, dialog, comportament dezirabil, acțiune. Formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale, a funcțiilor cognitive și instrumentale, a schemelor asimilatorii și structurilor operatorii asigură însușirea unor valori care reprezintă, la nivelul individului, cultura sa generală. Pe acest fond se grefează cunoștințele de specialitate sau ceea ce numim cultura de specialitate.

Noul Curriculum conține planuri-cadru, diferențiate pe profiluri și specializări concepute în așa fel încât să asigure elevilor posibilitatea formării unei personalități active și creative. Învățământul mediu este structurat și funcționează pe mai multe profile: teoretic (umanist și realist), informatic, tehnic, economic, artistic etc, scopurile generale urmărite fiind:

— Îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor de specialitate și de cultură generală;

— Competență axiologică;

- Dezvoltarea capacităților intelectuale;
- Formarea profilului moral-civic;
- Conturarea unor dimensiuni practice ale cunoștințelor dobândite. Disciplinele de studiu vehiculează cunoștințe care facilitează dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor, prin asigurarea unor p „adevate, a unui echilibru între cele două categorii: de cultură generală și de specialitate. Aceste proporții se prezintă diferențiat de la un profil la altul.

Este necesar ca învățământul liceal să ofere elevilor cunoștințele cuprinse în conceptul de „cultură generală”, precum și competențele care permit orientarea și inserția activă în mediul social. De aceea, planul de învățământ urmărește să asigure atingerea de către elev a unui grad suficient de autocunoaștere și posibilitatea compatibilizării intereselor personale de formare cu oferta școlii și cu evoluțiile previzibile ale mediului social²¹. Una din principalele noutăți aduse de actualul curriculum constă în introducerea disciplinelor opționale în cadrul modulelor de studiu, ceea ce îi ajută pe elevi să-și manifeste preferințele și înclinațiile, să aleagă între diverse alternative în spiritul principiului selectiv-vocațional, asumându-și consecințele deciziilor luate.

Orice plan de învățământ este conceput astfel încât să exprime modul în care vor fi convertite valorile culturale în sarcini educative, la nivelul diferitelor discipline de studiu. Contrar dorinței de reformă și modernizare a învățământului din țara noastră, ponderea disciplinelor socio-umane continuă să fie redusă, ceea ce nu poate asigura o diversificare a pregătirii, în acord cu nevoile reale ale timpului și exigențele societății. Cu atât mai mult cu cât prin studierea acestor discipline nu se urmărește numai structurarea unui sistem axiologic propriu și cultivarea unor capacități ale elevului, ci și formarea și consolidarea atitudinilor de înțelegere și toleranță în perspectiva vieții active, adaptarea la schimbările sociale, disponibilități de inițiativă și participare responsabilă la acțiuni într-o societate democratică.

Ordinul nr. 3207/3.02.1999 al Ministerului Educației Naționale cu privire la aplicarea noilor planuri-cadru pentru învățământul primar, gimnazial și liceal, începând cu anul școlar 1999 – 2000.

Bibliografie

1. Antonesei, Liviu: Paideia. Fundamentele culturale ale educației, Editura

Polirom, Iași, 1996.

2. Bruner, Jérôme S.: Procesul educației intelectuale, Editura științifică.

București, 1970.

3. Cucos, Constantin: Pedagogie și axiologie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1995.

4. D'Hainaut, L.: Programe de învățământ și educație, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

5. Faure, Edgar: A învăța să fii, Editura Didactică și Pedagogică, București.

1974.

6. Landsheere. Gilbert de Landsheere, Vivian de: Definirea obiectivelor educației, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

7. Linton, Ralph: Fundamentul cultural al personalității, Editura Științifică.

București, 1968.

8. Mialaret, Gaston: Introducere în pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

9. Narly, Constantin: Pedagogie generală, Editura Didactică și Pedagogică.

București, 1996.

10. Page, André: L'économie de l'éducation, P.U.F., Paris, 1971.

11. Salade, Dumitru: Educație și personalitate, Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 1995.

Cap. IV: OBIECTIVELE PREDĂRII ȘI ÎNVĂȚĂRII

DISCIPLINELOR SOCIO-UMANE ȘI

OPERAȚIONALIZAREA LOR

„Educația este considerată drept cultura inteligenței sau a spiritului”.

B. F. Skinner

Educația este un proces teleologic, în orice moment fiind orientată și dirijată de anumite finalități, care circumscriu modelul, prototipul de personalitate ce urmează a fi format. Relevanța și eficiența actului didactic sunt date de organizarea și desfășurarea sa teleologică, ca acțiune îndreptată spre atingerea unor scopuri impuse de idealul educațional al timpului, la nivelul căruia sunt proiectate cerințele dezvoltării individuale și sociale. Acestor finalități le sunt

subordonate și obiectivele predării disciplinelor socio-umane.

Idealul educațional asigură sensul și, deci, orientarea acțiunii educative, prin care se urmărește formarea elevilor în spiritul unei anume configurații de valori considerate esențiale de societatea în care trăiesc. Ca proiecție generalizată și abstractă a unui model de personalitate dezirabil, idealul exprimă finalitatea ultimă a acțiunii educative, care direcționează întregul proces instructiv-educativ. Prin intermediul său societatea își afirmă propriile aspirații în legătură cu calitățile fundamentale ale viitorilor săi membri, realizabile prin intermediul instituției școlare. Ca finalitate de maximă generalitate, idealul exprimă intenționalitățile pe termen lung cu privire la ceea ce trebuie să devină individul supus educației. Prin urmare, el ar putea fi definit ca fiind:

„... categoria de o generalitate maximală ce surprinde paradigma de personalitate, oarecum abstractă, proiectul devenirii umane la un moment dat, într-o societate dată” 22

„Constantin Cucoș: Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 1996, p. 46.

Stabilirea idealului de urmat este o problemă de politică a educației care caută să răspundă la întrebarea: „Ce indivizi ne propunem să formăm?”, sub aspectul calităților intelectuale, profesionale și moral-civice. O astfel de proiecție a acțiunii educative se cristalizează în zona de contact dintre exigențele sociale, spațiul culturii și nevoile de dezvoltare ale individului.

Determinarea socială

Determinarea culturală

Ideal pedagogic

Modelul dezvoltării ideale a personalității

Conținutul său este de natură socială, deoarece include cerințele societății față de acțiunea educativă, dar și de natura psihologică, prin intermediul idealului proiectându-se trăsăturile fundamentale de personalitate pe care educația urmează să le formeze. Stabilirea idealului educațional presupune o concepție clară cu privire la valorile culturale ce trebuie asimilate, pentru a se asigura formarea unei personalități integrale și armonioase. În acord cu cerințele momentului sau de perspectivă. De aceea, obiectivele și conținutul curriculum-ului școlar trebuie să exprime obiectivele globale ale societății, tendințele de dezvoltare ale acesteia sub aspect material, spiritual, concepția despre om și lume existentă la un moment dat,

toate acestea regăsindu-se la nivelul idealului educațional.

Sub impactul dezvoltării științei și tehnicii lumea contemporană cunoaște profunde transformări economice, sociale și spirituale, fapt pentru care idealul educațional nu poate fi privit ca o proiecție a unui model standard, impus o dată pentru totdeauna (Ioan Ni cola), ci mai degrabă ca o proiecție a unui model dinamic, supus permanent modificărilor și restructurărilor. Concepută pentru o lume în schimbare, educația vine în întâmpinarea noilor cerințe, impuse de dezvoltarea societății, privind exercitarea unei profesii și integrarea socială.

38

Finalitățile educației
(Ion T. Radu, 1981, p. 52)

Cerințele societății față de educație		Idealul educațional	
Finalitățile (scopurile generale ale educației)			
Obiectivul specific (intermediar)		Obiective de macro sistem (de dezvoltare)	Obiective de profiluri de pregătire
		Obiective pe cicluri de învățământ	
		Obiective ale procesului de instrucție și educație	
1			

Obiective concrete, operaționale		Do menii	Cognitiv		Descri comportame concret pe dobândesc secvență a proc
			Afectiv		
			Psiho motor		

39

În practica școlară curentă, idealul educațional se concretizează prin intermediul scopurilor și obiectivelor urmărite. Scopurile detaliază conținutul idealului desemnând evoluții și schimbări ample ale personalității elevilor, din punct de vedere cognitiv, afectiv și comportamental. În timp ce idealul vizează finalitatea acțiunii educative în ansamblul său, scopul vizează finalitatea unui complex de acțiuni determinate și detaliate pe niveluri de pregătire. Deosebirea este de nivel și grad de generalitate al finalității reprezentate.

Idealul reprezintă un proiect al devenirii umane pe termen lung, scopul unul pe termen mediu, iar obiectivele exprimă sarcini particulare ale procesului instructiv educativ.

Unui ideal îi corespund scopuri multiple și variate, care orientează permanent diversitatea acțiunilor didactice. Ca finalități de medie generalitate, scopurile vizează, de exemplu, asimilarea unui bagaj de cunoștințe specifice unor discipline predate la un anumit nivel de studiu, maturizarea unor atitudini cognitive, modelarea aptitudinilor și deprinderilor, dezvoltarea gustului estetic, formarea conduitelor bazate pe valori morale, etc. Prin stabilirea lor se anticipează rezultatele pe care dorim să le obținem în urma derulării mai multor secvențe educaționale, într-un interval mai lung de timp. Studiul disciplinelor socio-umane are drept scop abilitarea elevului cu setul de cunoștințe și capacități, care să-i faciliteze integrarea activă în viața socială.

Scopurile se transpun, prin derivare, în obiective educaționale, care reprezintă ipostaza cea mai concretă a finalităților, privite acum ca rezultate (performanțe) identificabile la încheierea acțiunii didactice. Particularizând și nuanțând idealul și scopul, obiectivul

exprima intenționalitățile procesului didactic, specificate în termeni de schimbări comportamentale, ce îmbracă forma achizițiilor sau performanțelor dobândite de cel educat.

„Obiectivele educaționale sunt proiectări anticipate, relativ restrânse ca extindere ale idealului educativ, sub formă de elemente sau sarcini educaționale, care, prin revenirea și integrarea lor într-un ansamblu unitar, definesc sau conduc la realizarea idealului educativ”

2

23 Ioan Bontaș: Pedagogie, Editura ALL, București, 1996, p. 61.

Obiectivele generale ale studierii disciplinelor socio-umane în liceu

Obiectivele educaționale sunt relativ numeroase, fapt pentru care în literatura de specialitate întâlnim frecvent încercări de clasificare a lor. În ordinea gradului de generalitate, obiectivele educaționale pot fi ierarhizate pe trei niveluri:

1. Obiectivele generale ale sistemului de învățământ:

— Desemnează finalități ce orientează întreaga activitate didactică, pe toată perioada școlărității și care corespund idealurilor social-economice și culturale;

— Au un caracter global, abstract și se referă la anumite laturi ale personalității.

2. Obiectivele de generalitate medie:

— Finalități privitoare la disciplinele școlare (module), stabilite pe trepte de școlarizare în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor;

— Derivate din obiectivele generale ale educației, pe profile de pregătire;

— Vizează realizarea unor schimbări în comportamentul cognitiv, afectiv și psihomotor al elevului, evidențând sensul în care va fi valorificat conținutul informațional specific diferitelor discipline.

3. Obiectivele operaționale:

— Sunt derivate din obiectivele generale ale disciplinelor de învățământ;

— Desemnează performanțe ce urmează a fi obținute prin finalizarea unor sarcini concrete în timpul lecției (activității);

— Sunt direct observabile și măsurabile.

În funcție de domeniul la care se referă, putem distinge:

1. Obiective cognitive:

- Transmiterea și însușirea de cunoștințe;
- Formarea și dezvoltarea priceperilor, deprinderilor, capacităților intelectuale etc.

2. Obiective afective:

- Formarea și dezvoltarea convingerilor, sentimentelor, aptitudinilor, trăsăturilor de voință și caracter etc.

3. Obiective psihomotorii:

- Operații manuale, formarea și dezvoltarea priceperilor, deprinderilor și obișnuințelor de aplicare etc.

Orice profesor preocupat de desfășurarea activității sale cu maximum de eficiență nu începe instruirea fără să definească obiectivele procesului pe care urmează să îl organizeze și să îl conducă. A educa implică întotdeauna un obiectiv, considera de Landsheere, a cărui realizare reprezintă însăși rațiunea de a fi a procesului didactic. Importanța obiectivelor în cadrul procesului instructiv-educativ poate fi pusă în evidență prin funcțiile pe care le îndeplinesc²⁴:

1. Funcția de orientare axiologică – prin explicarea obiectivelor se realizează o orientare a elevilor către valorile educaționale, pe care dorim să și le însușească;

2. Funcția predictivă (de anticipare a rezultatelor) – indicarea performanțelor dezirabile;

3. Funcția evaluativă – obiectivele constituie și un reper în funcție de care apreciem dacă ceea ce trebuia realizat s-a realizat;

4. Funcția de organizare și reglare a procesului didactic – oferă criterii referențiale pentru dirijarea acțiunilor didactice.

Obiectivul dă sens și semnificație activității didactice. Stabilirea sa nu presupune însă doar o decizie cu privire la natura modificării de comportament urmărită, ci și o decizie privind condițiile în care se va realiza învățarea, tipul de învățare, strategia adoptată, adică situația în care se va realiza obiectivul (R. Gagne). Dacă obiectivele unei activități didactice nu sunt bine realizate și corect definite, ne vom confrunta inevitabil cu două consecințe negative²⁵:

- 1} lipsa de claritate asupra evoluției dorite a elevilor; 2) dificultatea de a evalua rezultatele acțiunii educative.

Prin definirea atentă a obiectivelor profesorul determină performanța la care trebuie să ajungă elevul, planifică adecvat pașii pe care acesta îi va face pentru a atinge respectiva performanță și își

asigură o bază obiectivă pentru evaluare.

24 Constantin Cucoș: Pedagogie, p. 48 – 49.

25 Gilbert de Landsheere, Vivian de Landsheere: Definirea obiectivelor educației, p. 14.

Definirea obiectivelor se realizează în funcție de performanțele la care elevii trebuie să ajungă, performanțe care vizează schimbări de comportament exprimate în termeni de „capacități” dobândite.

„Obicăilele instrucționale descriu clasa performanțelor care pot fi utilizate pentru a stabili dacă respectiva capacitate umană a fost învățată” 26

Capacitățile pe care instruirea își propune să le formeze sunt exprimate, de obicei, în termeni de performanțe și specificate ca „obiective comportamentale” sau „obiective performative”.

O capacitate indică ceea ce știe sau ceea ce poate să facă un elev. Competența sa într-un anumit domeniu este apreciată în funcție de anumite capacități dobândite prin învățare. În cadrul fiecărei discipline de studiu pot fi distinse obiective ce descriu capacități, corelate cu categorii de comportament centrate pe trei domenii: cognitiv, afectiv, psihomotor.

Tipuri de capacități învățate

(R. M. Gagne, L.J. Briggs, 1977, p. 36)

Tipul capacității

Funcția

Categoria performanței

Deprinderea intelectuală

Componentă a învățării și gândirii ulterioare

Manifestarea operației intelectuale într-o aplicare specifică

Strategia cognitivă

Controlează comportamentul elevului în învățare și gândire

Rezolvarea unei varietăți de probleme

Informația verbală

Indică direcții pentru învățare. Ajută la transferul învățării

Stabilirea sau comunicarea informației

Deprinderea Tiotrică

Mediază performanțele motorii

Realizarea activității motorii într-o varietate de contexte

Atitudini mea

Modifică alegerea de către individ a unei acțiuni

Alegerea unui mod de acțiune față de o clasă de obiecte, persoane, evenimente

Robert M. Gagne, Leslie J. Briggs: Principii de design al instruirii, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, p. 102.

Fiecare din aceste categorii de capacități învățate sunt demonstrate și mediază sau fac posibile diferite tipuri de performanțe observabile sau comportamente dobândite. Obiectivele descriu un produs, rezultatul așteptat al instruirii, schimbarea ce se va realiza în urma învățării la nivelul comportamentului elevilor.

O serie de teoreticieni ai educației, precum Bloom sau Gagne, au definit obiectivele în termeni comportamentali, deoarece întotdeauna se învață în sensul unei schimbări de comportament. Robert M. Gagne a distins opt clase de comportament dobândit²⁷:

1. Învățarea de semnale;
2. Învățarea stimul-răspuns;
3. Învățarea prin înlănțuire;
4. Asociațiile verbale;
5. Învățarea prin discriminare;
6. Învățarea noțiunilor;
7. Învățarea regulilor;
8. Rezolvarea de probleme.

Definirea obiectivelor presupune stabilirea rezultatelor, pe care ne așteptăm să le obțină elevii. Putem stabili dacă ei au învățat sau nu ceva observând rezultatul comportamentului lor, rezultat numit în mod convențional „obiectiv comportamental”.

Alți autori, cum ar fi Robert Ebel, Elliot Eisner sau P.D. Mitchell²⁸, au criticat modalitatea de definire a obiectivelor instrucționale exclusiv în termeni de comportamente observabile, relevante de un indicator extern, ca fiind în principiu insuficientă, neadecvată și chiar nerealizabilă în practică. Nu toate obiectivele urmărite pot sau trebuie să fie definite în termeni comportamentali, pentru că performanțele implicate pot fi stări interioare sau procese neobservabile (de exemplu înțelegerea). Există teme sau lecții în predarea cărora nu se urmăresc comportamente specifice observabile la toți elevii și posibil de supus controlului instrucțional convergent, din simplul motiv că s-ar supralicita în direcția conformismului, ceea ce ar conduce la îngrădirea creativității (R. Ebel). Unele atitudini, de exemplu, nu pot fi identice

27 Robert M. Gagne: Condițiile învățării, Editura Didactică și Pedagogică. București, 1975.

28 Vezi: Probleme de tehnologie didactică (coord. Eugen P. Noveanu), Editura

Didactică și Pedagogică, București, 1977.

În toate privințele. Există materii, cum sunt și cele socio-umane, unde se caută răspunsuri noi, creatoare, fapt pentru care nu pot fi ușor identificate comportamentele particulare ce trebuie formate. În acest caz, programele de instruire trebuie să conducă la comportamente și rezultate (deprinderi complexe) ce nu pot fi prevăzute (E. Eisner). Ca abilitate de a gândi sau acționa, capacitatea implică mult mai mult decât „prezentarea organizată a informațiilor sau o programă comportamentală planificată”, care prevăd ca elevii să prezinte cunoștințe sau să îndeplinească acțiuni în mod uniform, demonstrând o performanță finală specifică unui anumit domeniu. Bagajul de cunoștințe al unui elev, susține P.D. Mitchell, trebuie să caracterizeze mai mult felul lui de a privi realitatea și să cuprindă modul de participare care se înrădăcinează într-o formă de gândire, caracteristică conștiinței sale. Într-o astfel de perspectivă, capacitatea reflectă mai degrabă procesul total al participării, decât o performanță finală.

Criticile aduse definirii obiectivelor instrucționale în termeni comportamentali, obligă la o abordare mai nuanțată a finalităților educației. dar și a procesului însuși. Cu toate acestea, în practica didactică curentă este necesară definirea obiectivelor în termenii comportamentului precis observabil și măsurabil, deoarece un comportament specificat, ca rezultat final al unei secvențe de instruire, permite simultan profesorului și elevilor să-și organizeze și să conducă activitatea de învățare.

Obiectivul major al studierii disciplinelor socio-umane în liceu este formarea personalității elevului pe baza unor criterii valorice de natură științifică, umanistă sau moral-civică. Implicându-se activ în descoperirea de sine, a naturii umane în general și a interacțiunilor sociale cu ceilalți, elevul își va însuși principalele tematici ale reflecției asupra omului și societății. Prin dezvoltarea unor competențe: gândire creatoare, capacitate de analiză, sinteză, abstractizare, generalizare, concretizare, argumentare, evaluare, aplicare, limbaj de specialitate, tehnici de lucru specifice, deprinderi de muncă intelectuală etc, elevul

ajunge să-și structureze un sistem axiologic, care îl va ajuta în conturarea propriei concepții despre lume și viață. Studiarea disciplinelor socio-umane asigură tinerilor instrumentele necesare formării și dezvoltării unor deprinderi și atitudini intelectuale, care vor sta la baza dobândirii unei autentice culturi umaniste. Educația prin intermediul acestor discipline contribuie la pregătirea generală și fundamentală a individului, asigurându-i orizontul cultural și capacitățile intelectuale necesare oricărei dezvoltări și activități.

Obiectivele predării disciplinelor socio-umane se înscriu pe coordonatele idealului educațional, care, așa cum am văzut anterior, vizează formarea personalității tinerilor conform cerințelor dezvoltării individuale și sociale:

„Marile revoluții în plan individual și social sunt condiționate de manierele diferite de a ne raporta la fondul cultural” 29

Manifestându-se ca ființe deschise către toate aspectele existenței umane, individuale și sociale, elevii au ocazia să abordeze coerent și sistematic probleme de natură filosofică, socială, psihologică, economică, politică, moral-civică. Firește, fiecare disciplină socio-umană se referă la o anumită categorie de fenomene și procese, pe care le sistematizează și le explică, urmărindu-se obiective specifice realizabile în situații educative organizate pe parcursul unui an școlar. Valorificând potențialul lor interdisciplinar și integrator, elevii vor putea să-și formeze o imagine comprehensivă despre ei înșiși și despre societate, vor putea înțelege legăturile dintre gândire și acțiune, condiționările acționale și instituționale etc, pentru a deveni cetățeni informați, capabili să emită cu competență judecăți de valoare, să participe la dialog și acțiune socială.

În predarea disciplinelor socio-umane se urmăresc următoarele categorii de obiective:

1. Obiective cognitive:

— Însușirea cunoștințelor specifice disciplinei.

2. Obiective cognitiv-formative:

— Dezvoltarea capacităților de cunoaștere (atenție, memorie, gândire critic reflexivă, imaginație, creativitate);

— Utilizarea corectă a conceptelor și a informației factuale; capacitatea de a opera cu acestea;

— Autonomizarea propriului demers cognitiv;

— Formarea propriei concepții despre lume.

3. Obiective afective (atitudinale):

- Formarea convingerilor și sentimentelor morale;
- Formarea și exprimarea părerilor personale;

29 A.N. Whitehead: The Aims of Education, p. 2.

— Aprecierea și valorizarea diferitelor moduri de gândire și acțiune;

— Reflectarea critică asupra prejudecăților și stereotipurilor proprii și ale altora.

4. Obiective acționale:

— Dezvoltarea deprinderilor (abilităților) intelectuale: studiu independent, investigație, calcul, aplicare;

— Selectarea și aplicarea strategiilor de rezolvare a problemelor;

— Capacitatea de a realiza aplicații;

— Dezvoltarea competențelor de comunicare (dialog, dezbateri, negociere, rezolvare de conflicte);

— Dezvoltarea și utilizarea competențelor necesare în participarea la viața socială (decizie, responsabilitate etc).

Multe cadre didactice își reprezintă obiectivele, în funcție de care proiectează și organizează instruirea, sub forma unei ierarhii, în prim plan situându-se achiziția cunoștințelor:

1. cunoștințe;

2. priceperi și deprinderi;

3. aptitudini și capacități intelectuale.

Noile orientări ale învățământului impun o schimbare a ierarhiei obiectivelor, după cum urmează:

1. aptitudini și capacități intelectuale;

2. priceperi și deprinderi;

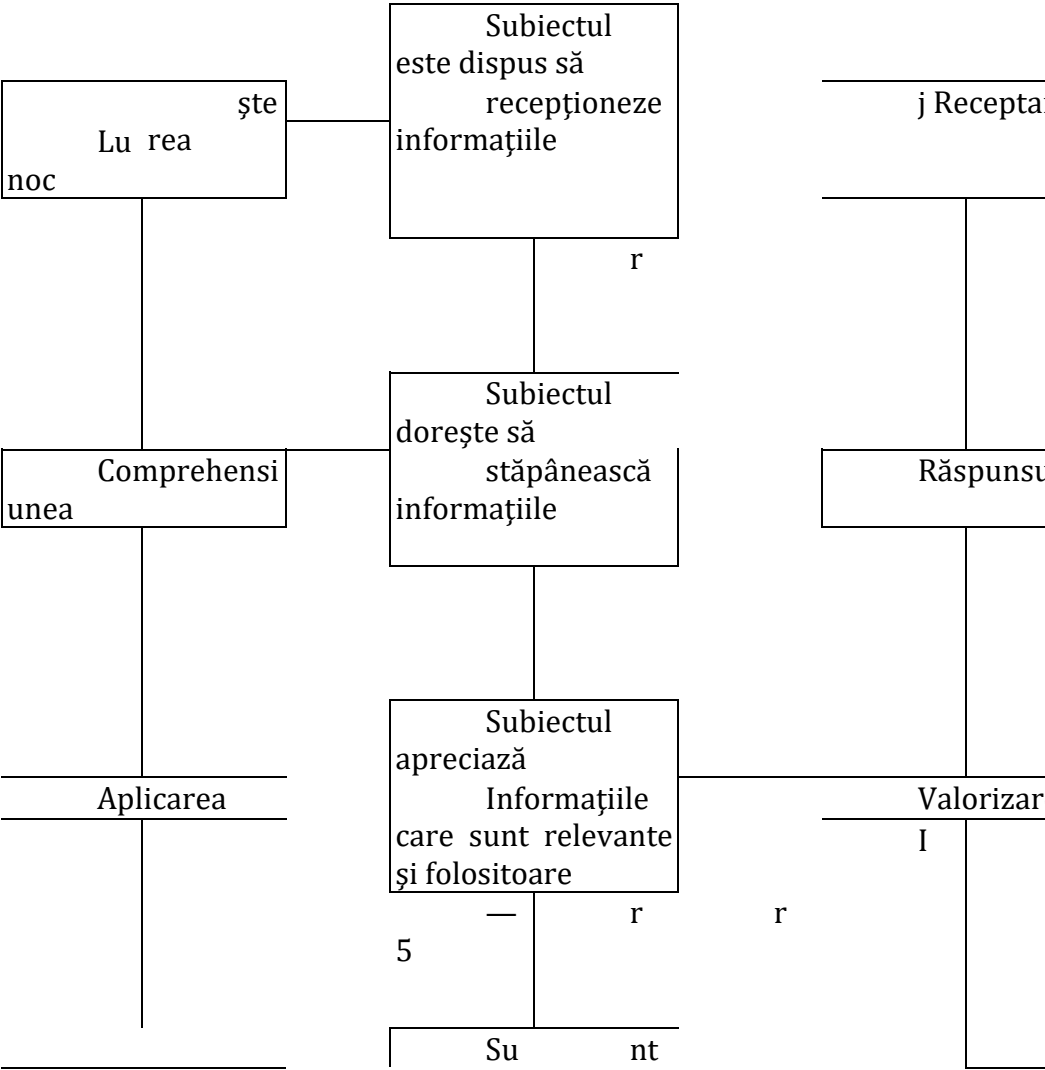
3. cunoștințe.

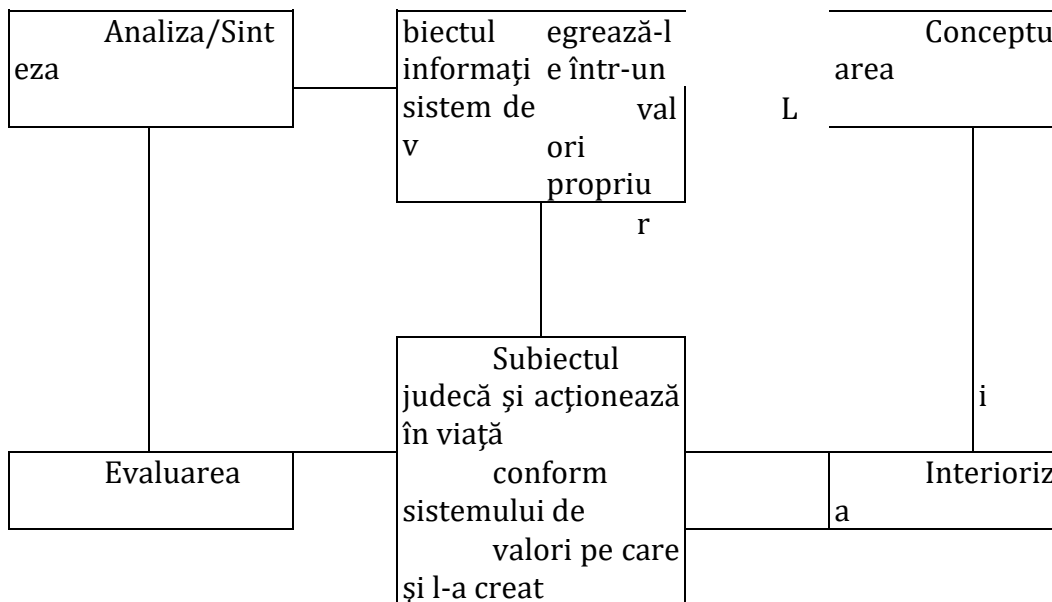
Preocuparea pentru sporirea continuă a volumului de cunoștințe însușite de către elevi, din diferite domenii, nu mai corespunde învățământului actual. Cantitatea de informații crește într-un ritm extrem de rapid, antrenarea învățământului în urmărirea acestei creșteri fiind Practic irealizabilă. Accentul se pune pe aspectul formativ, elevul să învețe cum să stăpânească și să utilizeze informația, folosindu-se de aptitudinile și capacitățile pe care școala i le-a dezvoltat. Această deplasare de accent nu presupune însă o ignorare a cunoștințelor și a rolului pe care acestea îl au, deoarece chiar formarea

și dezvoltarea aptitudinilor și capacităților se realizează prin intermediul lor, în cadrul Proceselor de învățare.

Pot fi puse în evidență activitățile datorită cărora cel ce învață își desăvârșește educația, situațiile în care astfel de activități se vor realiza în vederea formării unui comportament.

Domeniu! cognitiv
Integrarea obiectivelor
(Franz E. Williams)
Domeniul afectiv





48

Disciplinele socio-umane structura și dezvoltarea competențelor conform noului cumcolum

Accesul la informații / cunoștințe referitoare la om și societate

T

Deprinderi / competențe de obținere a informației.
Lectură-studiu-receptare

Organizarea și utilizarea informației
— I

Deprinderi / competențe de ordin cognitiv: Analiza, Clasificarea, Interpretarea, Rezumarea, Sintetizarea, Evaluarea

Deprinderi / competențe de luare a deciziei

Deprinderi / competențe de ordin metacognitiv Strategii de soluționare a unei probleme; autoevaluarea și automonitorizarea demersului cognitiv

Exprimarea persoanei

Exprimarea părerilor / convingerilor personale. Adaptarea la context și situații

Comunicare Argumentare Dialog social

Relaționarea /

Interacțiunea de grup

I

Exersarea unor roluri diferite în cadrul unor activități pe grupe.
Participarea la stabilirea scopurilor sau regulilor grupului

Participarea la dezbateri, negociere, alegere a liderului,
rezolvarea conflictelor, realizarea climatului afectiv pozitiv de grup

Participarea la viața socială, economică, politică

Acceptarea și îndeplinirea unor sarcini sau responsabilități în
mod liber. Recunoașterea situațiilor în care este nevoie de acțiune
socială

I

Informarea despre teme de actualitate.

Decizia privind acțiunile potrivite în diferite situații

Influențarea persoanelor și instituțiilor pentru soluționarea
unor probleme sociale. Respectarea legalității, ordinii sociale, dreptății
și libertății, drepturile omului

Taxonomia obiectivelor cognitive după B.S. Bloom

Clasele de comportament	Competențele
I. Cunoașterea (achiziție de cunoștințe)	— Cunoașterea elementelor specifice și izolate particulare de la care se pornește apoi în construirea unor abstracte de cunoaștere – cunoașterea căilor și metodelor elementele specifice, adică de a le organiza, studia, aplica metodele de cercetare, standardele de apreciere, strategiile internă) – cunoașterea elementelor generale și a abstracțiilor teorii specifice domeniului)
II. Comprehensiunea	— Tratarea, adică înțelegerea pusă în evidență prin care un mesaj se parafrazează sau se redă dintr-un limbaj formă de comunicare în alta – interpretarea, adică explicarea unui mesaj, ceea ce implică o redistribuire, o reorganizare perspectivă asupra lui – extrapolarea, adică extinderea tendențelor dincolo de datele existente, pentru a prezice consecințe, efecte etc.

III. Aplicarea	— Folosirea abstracțiilor în situații particulare și concrete
IV. Analiza	— Identificarea elementelor incluse într-un mesaj - stabilirea legăturilor și interacțiunilor dintre elementele și părțile mesajului - identificarea principiilor de organizare și structurare a mesajului
V. Sinteza	— Producerea unui mesaj prin care se încearcă transmiterea ideilor, impresiilor, experiențelor - elaborarea unui plan de acțiune sau set de informații care să corespundă sarcinii ce îi revine elevului - derivarea unui set de relații abstracte, pentru a clarifica sau explica date specifice sau fenomene, ori pentru deducerea de afirmații și relații pornind de la propoziții de bază
VI. Evaluarea	— Aprecierea critică asupra valorii materialului în raport cu criterii interne (precizie logică, consistență, etc.) - aprecierea critică asupra valorii materialului în raport cu criterii externe

Taxonomia obiectivelor afective (Bloom, Hastings, Madaus)

Clasele de comportament	Competențele
I. Receptarea (participarea)	— Conștientizarea: în situații adecvate elevul să fie conștient de ceva, să țină seama de o situație, un fenomen, stare de lucruri etc. - dispoziția de receptare: elevul nu călătrează să evite, ci dorește să ia cunoștință de ceva, să-i acorde atenție - atenție dirijată sau preferențială, orientată spre perceperea și selectarea stimulilor care interesează
II. Reacția (răspunsul)	— Asentimentul de a reacționa la o sugestie, la cerință - dorința de a răspunde, de a participa - satisfacția a răspunde și reacția emoțională ce o însoțește (plăcere, bucurie)

III. Aprecierea (valorizarea)	— Acceptarea unei valori atribuite unui obiect, fenomen, comportament etc. – preferința pentru o valoare care nu este doar acceptată, ci dorită și căutată deoarece individul își identifică comportamentul cu ea
IV. Organizarea	— Conceptualizarea unei aprecieri (valori), care permite elevului să raporteze o apreciere la cele pe care el le-a format sau sunt în curs de formare – organizarea sistemului de aprecieri (valori), acestea fiind ordonate și sintetizate cu scopul de a obține o nouă apreciere sau un complex de evaluări de ordin superior, ceea ce ajută la formarea unei concepții
V. Caracterizarea prin apreciere (valorică)	— Ordonarea generalizată, care conferă o consistență internă sistemului de atitudini și aprecieri – caracterizarea (autocaracterizarea) globală, la acest nivel se regăsesc obiective care se referă la propriul punct de vedere asupra lumii, propriul Weltanschauung

Operaționalizarea obiectivelor

Pornind de la obiectivele generale, specifice unei anumite discipline, se pot stabili cu ajutorul procedurilor de operaționalizare obiectivele concrete, imediat observabile și măsurabile, pentru fiecare lecție care se predă elevilor. Operaționalizarea obiectivelor reprezintă o transpunere a obiectivelor generale în obiective concrete, precizându-se comportamentele cognitive, afective și psihomotorii ce urmează a fi dobândite în cadrul unei activități didactice, ca semn că învățarea dorită a avut loc.

„Obiectiv operațional este acel obicâiv definit în mod concret și relativ precis, care pe plan educativ declanșează acele acțiuni a căror înfăptuire duce la progres în cunoaștere, la dezvoltarea deprinderilor și aptitudinilor, deci la dezvoltarea cognitivă în general, precum și la dezvoltarea afectiv-emoțională și caracterial-acțională a personalității elevului” O

Prin stabilirea obiectivelor operaționale se precizează competențele și performanțele la care elevii trebuie să ajungă în urma desfășurării unei activități. A operaționaliza, precizează Ioan

Cerghit³¹, înseamnă a efectua două operații indispensabile:

1. derivarea din obiective generale a unor obiective concrete, specifice;
2. traducerea efectivă a acestora în planul acțiunii și aplicației directe, adică în comportamente observabile.

Aceasta presupune a determina ceea ce vor învăța elevii în cadrul îndeplinirii unor sarcini concrete, dar și condițiile în care se va realiza învățarea.

Predarea disciplinelor socio-umane vizează cu deosebire obiective de natură cognitivă și afectivă, cele psihomotorii fiind mai puțin implicate. Pentru stabilirea obiectivelor din domeniul cognitiv putem porni de la taxonomia realizată de către B.S. Bloom în lucrarea *Taxonomy*

30 Miron Ionescu: *Lecția între proiect și realizare*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.

1982, p. 134.

31 Ioan Cerghit: *Perfecționarea lecției în școala modernă*, p. 75.

of educațional *Objectives* (1956). Am redat anterior această taxonomie, căreia i-am adăugat competențele fiecărei clase de comportament și verbele de acțiune corespunzătoare. Vom prezenta de asemenea taxonomia obiectivelor afective realizată de către B.S. Bloom, J.T. Hastings și G.F. Madaus în volumul colectiv *Handbook on Formative and summative evaluation of Student Learning* (1971).³²

În cazul disciplinelor socio-umane operaționalizarea obiectivelor în termeni de comportamente imediat observabile și măsurabile, așa cum a fost înțeleasă de autori precum F.R. Mayer, R. Kibler, L. Barker, D. Miles este mai dificil de realizat decât în cazul disciplinelor formalizate. Acești autori consideră că un obiectiv poate fi operaționalizat numai dacă vizează un comportament direct observabil și măsurabil, care poate fi evaluat riguros, precis și obiectiv. Prin obiectivele comportamentale se insistă asupra măsurabilității. Disciplinele socio-umane conțin însă cunoștințe a căror însușire de către ei evi nu poate fi evaluată decât combinând criterii cantitative și calitative.

„Convingerile și valorile sunt acelea care se integrează în personalitatea afectivă a publicului, care se manifestă în acest domeniu cu o anumită permanență care determină, într-o situație dată, o atitudine putând să ajungă la un răspuns sau la un comportament” ³³

Interiorizarea unor valori și formarea unor convingeri nu sunt imediat observabile și direct măsurabile. Structurile euristice proprii disciplinelor socio-umane, bazate pe obiective de transfer și de exprimare, presupun combinarea criteriilor cantitative și calitative în evaluarea unor performanțe comportamentale, dificil de apreciat prin măsurare în perspectiva sarcinilor imediate.

Nu toate obiectivele pot fi operaționalizate, cel puțin așa cum prevede strategia operaționalizării preconizată de Mager sau Miles: exprimarea lor în termeni comportamentali direct observabili și măsurabili în cadrul strict al diferitelor secvențe de predare-învățare. Se operaționalizează cu precădere obiectivele din domeniul cognitiv, excepție

Vezi în acest sens și voi. Probleme de tehnologie didactică (coord. Eugen

P. Noveanu), Editura Didactică și pedagogică, București, 1977. L D'Hainaut: Programe de învățământ și educație, p. 164.

făcând cele care vizează rezolvarea de probleme pe căi euristice și stimularea creativității, întrucât acestea oferă elevului posibilitatea de a da un răspuns personal, cu elemente de originalitate ce nu pot fi prevăzute și nici standardizate sau uniformizate, dar pot fi perfectibile în timp.

Obiectivele din domeniul afectiv, motivațional sau caracterial, care sunt concomitent atât premise cât și efecte ale procesului didactic, nu pot fi operaționalizate în sens clasic magerian, deoarece se referă la capacități și trăsături complexe a căror formare, dezvoltare și integrare se realizează în intervale mari de timp, după interiorizarea semnificațiilor valorice ale mai multor activități și situații educative. Putem predă la disciplina „Filosofie”, de exemplu, imperativul categoric kantian, urmărind deopotrivă obiective de natură cognitivă și afectivă (atitudinală). Vom prezenta elevilor, în scopul cunoașterii, o problemă filosofică, dar vom căuta totodată să le formăm o atitudine privitoare la modul în care trebuie tratați semenii noștri. Comportamentul lor moral se va forma însă într-un timp mai îndelungat, pe parcursul mai multor activități instructiv-educative.

Formarea atitudinilor și integrarea valorilor sunt fenomene lente și deci nu pot fi imediat observabile și controlabile, cum este cazul unui număr mare de activități cognitive. D'Hainaut distinge trei niveluri ale activității afective sau atitudinale:

1. Activități referitoare la formarea unei convingeri sau a unei valori;

2. Activități referitoare la aplicarea efectivă a unei convingeri existențiale sau evaluative și a unei valori instrumentale sau terminale;

3. Activități referitoare la organizarea convingerilor și a valorilor (ierarhizare, combinare, rezolvarea conflictelor între valori sau convingeri incompatibile).

Controlul formării atitudinilor și al integrării convingerilor și valorilor este dificil de realizat. Obiectivele afective vizează comportamente care rareori au ocazia de a se manifesta în situații reale sau care nu pot fi observate în mod direct de către profesor.

„... pe când activitățile cognitive au fost definite în mod operațional, pornind de la elemente observabile (obiect, produs) și de la cvasi-observabile (achiziție a subiectului, operatori puși în acțiune), activitățile afective nu vor putea fi specificate într-un mod atât de operațional, deoarece produsul lor (comportament și efect) nu este, adeseori, decât potențial, ceea ce înseamnă că nu se poate lega într-un mod strict produsul cu situația și cu operatorii puși în acțiune, fără să se alieneze libertatea elementară, care trebuie să rămână la dispoziția celui educat, atât cu privire la conștiința sa, cât și cu privire la alegerea propriului «eu»” 4

Activitatea afectivă nu poate fi definită prin produsul său direct observabil și măsurabil, așa cum se întâmplă cu majoritatea activităților cognitive, ci prin efectul său potențial. Atitudinile formate pe baza unor valori sau convingeri reprezintă un comportament potențial, posibil de manifestat într-o situație dată.

Dincolo de dificultățile de operaționalizare, obiectivele afective constituie intenționalități permanente în cadrul sarcinilor didactice curente, cu atât mai mult cu cât este imposibil de disociat cognitivul de afectiv. Separarea lor pe „domenii” distincte este artificială, în practica instructiv-educativă curentă orice situație didactică reală comportă, în principiu, o componentă cognitivă și una afectivă. Pe tot parcursul activității școlare se urmărește sensibilizarea elevilor pentru valori, cultivarea dorinței lor de a și le interioriza, formarea capacității de selecție și apreciere, a atitudinilor pozitive și a convingerilor etc.

Posibilitățile de operaționalizare a obiectivelor se diminuează atunci când se urmărește cultivarea creativității, atitudinilor,

convingerilor, așa cum se întâmplă deseori în predarea disciplinelor socio-umane. Obiectivele care pun în evidență un sentiment, o emoție, acceptarea sau refuzul unor valori sau judecăți de valoare, calitățile caracterului sau conștiinței nu pot fi operaționalizate în sens magerian.

Pot fi puse însă în evidență activitățile datorită cărora cel ce învață își desăvârșește educația, situațiile în care astfel de activități se vor realiza în vederea formării unui comportament.

Atunci când sunt solicitați să enunțe obiectivele pe care le urmăresc, profesorii oferă de cele mai multe ori răspunsuri foarte generale, de

L. D'Hainaut: Programe de învățământ și educație, p. 163.

genul: elevul urmează să știe ceva, să înțeleagă ceva, să aprecieze ceva. O astfel de enunțare nu constituie o bază suficientă pentru proiectarea și realizarea activității. Mai mult, formularea prea generală a obiectivelor lecției, face aproape imposibilă o evaluare adecvată a rezultatelor obținute.

Enunțarea obiectivelor unei lecții este o operație complexă și relativ dificilă, deoarece nu se precizează numai rezultatele ce dorim să le obținem, ci și circumstanțele în care se va realiza performanța prefigurată. În formularea completă a unui obiectiv operațional, consideră de Landsheere³⁵, este necesar să se țină seama de următoarele:

1. Cine va produce comportamentul dorit;
2. Ce comportament observabil va dovedi că obiectivul este atins;
3. Care va fi produsul acestui comportament (performanța);
4. În ce condiții trebuie să aibă loc comportamentul;
5. Pe temeiul căror criterii ajungem la concluzia că rezultatul este satisfăcător.

Robert M. Gagne stabilește următoarele elemente componente ale enunțului³⁶:

1. Un verb care desemnează o acțiune observabilă;
2. O descriere a clasei de stimuli la care urmează să se răspundă;
3. Precizarea obiectului folosit de către elev în cadrul acțiunii (de ce se va folosi);
4. O descriere a clasei de răspunsuri corecte.

După R.F. Mager, formularea obiectivelor instrucționale necesită³⁷:

1. Identificarea performanței finale pe care instruirea încearcă să o realizeze;

2. Descrierea condiției importante în care așteptăm să se producă comportamentul dorit;

35 Gilbert de Landsheere. Vivian de Landsheere: Definirea obiectivelor educației, p. 203.

36 Robert M. Gagne: Condițiile învățării, p. 281.

37 Robert F. Mager: Preparing objectives for programmed instruction, Palo Alto, California, 1962, p.127.

3. Descrierea nivelului de realizare a performanței, necesar pentru ca aceasta să fie acceptată.

Dacă obiectivele instruirii sunt enunțate ținându-se seama de aceste cerințe, performanțele la care se referă pot fi observate cu ușurință și devine posibilă evaluarea realizării lor. Luând în considerare cerințele precizate de către autorii invocați anterior, putem avea următoarea formulare standard:

„La sfârșitul activității top elevii puși în situația de... /având acces la... / după citirea textului... / utilizând... etc, vor fi capabili să...; obiectivul se consideră atins dacă...”

Exemple:

1). La sfârșitul activității toți elevii puși în situația de a analiza structura „noțiunii” vor fi capabili să definească elementele componente ale acesteia; obiectivul va fi atins dacă este analizată corect structura unei noțiuni oarecare, luată ca exemplu;

2). La sfârșitul activității toți elevii, utilizând cunoștințele acumulate despre „temperament” vor putea explica locul acestuia în structura personalității; obiectivul se consideră atins dacă se va explica de ce temperamentele nu sunt susceptibile de a fi apreciate ca bune sau rele;

3). La sfârșitul activității toți elevii, solicitați să abordeze problematica mobilității sociale vor fi capabili să distingă tipurile de mobilitate; obiectivul va fi atins dacă se va opera o comparație între mobilitatea pe verticală și cea pe orizontală;

4). La sfârșitul activității toți elevii, rezolvând un set de probleme date, vor reuși să aplice formulele de calcul ale profitului și ale ratei profitului; obiectivul se consideră atins dacă vor rezolva 2 din cele 5 probleme date;

5). La sfârșitul activității toți elevii, analizând independent

textul lui Pascal din manual, vor putea identifica concepția acestuia despre om; obiectivul este considerat atins dacă au fost detectate ideile principale și interpretate corect metaforele întâlnite în text;

6). La sfârșitul activității toți elevii, în baza cunoștințelor dobândite, vor putea elabora un eseu intitulat „Pot intra în conflict dreptatea și libertatea individuală?”; obiectivul se consideră atins dacă sunt respectate cerințele de redactare ale eseului.

Când enunțăm obiectivele operaționale ale unei lecții este necesar să respectăm anumite exigențe:

- Obiectivul trebuie să vizeze activitatea elevilor și nu pe aceea a profesorului;

- Fiecare obiectiv va viza o singură operație și nu un comportament compozit, dificil de analizat și evaluat;

- Se oferă spre învățare doar ceea ce este fundamental, esențial în domeniul respectiv;

- În enunțul obiectivului se va descrie situația în care are loc acțiunea, condițiile de realizare a sarcinii și de evaluare a ei;

- Se stabilește clar și precis performanța la care vor ajunge elevii la sfârșitul activității;

- Se precizează nivelul realizării performanței, nu ne propunem performanțe maxime pentru toți elevii unei clase și nici nu folosim aceleași criterii de reușită pentru toate clasele (abordare diferențiată);

- Precizarea „toți elevii” este necesară, deoarece se consideră că sub 95% începe ineficacitatea instruirii;

- Trebuie să ne asigurăm că obiectivele stabilite sunt în acord cu programa de învățământ și realizabile în timpul pe care îl avem la dispoziție, motiv pentru care nu ne putem propune mai mult de cinci obiective pentru o activitate;

- Exprimarea comportamentelor preconizate de obiectiv se face cu ajutorul verbelor de acțiune și nu prin verbe considerate „intelectualiste” (a ști, a înțelege), care sunt prea generale, chiar prea vagi; verbele care exprimă acțiunea explicită sunt lipsite de ambiguitate atunci când comunică unei alte persoane performanțele observabile, astfel încât să se poată ajunge cu ușurință la concluzia că obiectivul propus a fost realizat.

Operaționalizarea obiectivelor are o pondere însemnată în efortul de proiectare și realizare a instruirii, ceea ce nu înseamnă că

procesul instructiv educativ trebuie privit doar prin prisma unor rezultate măsurabile, pe care ne-am propus, în mod conștient, să le obținem. Putem determina, ca formatori, chiar dacă nu întotdeauna intenționat, achiziții care nu figurează în manuale și programe școlare. Putem influența comportamentul și personalitatea elevului prin acte independente de obiectivele predării unor discipline anume. Să oferi un model de personalitate elevilor tăi, iată un exemplu elocvent în acest sens.

Bibliografie:

Bloom, Benjamin S.: Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain, David McKay Company Inc., New York, 1971.

Bloom, Benjamin S.; Hastings, Thomas J.; Madaus, George F.: Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw Hill Book Company, 1971.

Bontaș, Ioan: Pedagogie, Editura ALL, București, 1996.

Bruner, Jérôme S.: Toward a Theory of Instruction, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1966.

Cerghit, Ioan: Perfecționarea lecției în școala modernă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

Cucoș, Constantin: Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 1996.

Gagne, Robert M.: Condițiile învățării, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.

Gagne, Robert M.; Brigg, Leslie J.: Principii de design al instruirii, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

D'Hainaut, L. (coord.): Programe de învățământ și educație, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

D'Hainaut, L.: Les fins aux objectifs de l'éducation, Labor Nathan, Bruxelles-Paris, 1977.

Ionescu, Miron: Lecția între proiect și realizare, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.

Ionescu, Miron; Radu, Ioan: Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995.

Jinga, Ion; Negreț Ioan: Învățarea eficientă, Editura Technis, București, 1994.

Landsheere, Gilbert de; Landsheere, Vivian de: Definirea obiectivelor educației, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

Mager, Robert F.: Preparing Objectives for Programmed Instruction, Palo Alto, California, Fearon Publishing Inc... 1962.

Noveanu, Eugen P. (coord.): Probleme de tehnologie didactică, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1911.

Tyler Robert W.: Some Persistent Questions on the Defining of Objectives, în vol. „Defining Educational Objectives”, Ed. CM. Lindvall, University of Pittsburg Press, 1964.

Whitehead. Alfred N.: The Aims of Education, Ernest Benn Limited. London, 1962.

Cap. V: ASPECTE METODOLOGICE ALE PROCESULUI INSTRUCTIV – EDUCATIV

„Profesorul care vorbește într-o oră mai mult decât toți elevii la un loc nu este pe drumul cel bun”.

Raymond Ball

Considerații generale

Prin termenul „metodologie” desemnăm ansamblul metodelor și procedeele utilizate în procesul instructiv-educativ. Organizarea acțiunii binomului educațional profesor-elev presupune identificarea unor căi sau modalități optime de execuție a operațiilor implicate în învățare, ce urmează să fie utilizate în realizarea obiectivelor propuse. Metodele sunt demersuri teoretico-acționale de predare – învățare – evaluare, menite să asigure cu maximă eficiență dobândirea cunoștințelor și formarea capacităților proiectate la nivelul obiectivelor, precum și evaluarea lor. Ele servesc, așadar, scopurilor cognitive și formative ale educației.

Plasarea elevului într-o situație de învățare presupune o anumită modalitate de a proceda la realizarea sarcinii, o metodă prin care să se dobândească ceea ce este prefigurat în obiective. Ca modalități de acțiune, unele metode îl solicită mai mult pe profesor (prelegerea, expunerea), altele mai mult pe elev (exercițiul, lectura individuală sau colectivă), iar altele presupun acțiuni didactice care antrenează deopotrivă profesorul și elevii (problematizarea, abordarea euristică). În școala veche elevul era privit îndeosebi ca fiind pasiv, dar receptiv, actul cunoașterii reducându-se, în cele mai multe cazuri, la o simplă înregistrare a informațiilor comunicate de profesor, fără să se pună accent pe dezvoltarea structurilor cognitive și reflectorii individuale. Verbalismul excesiv al educației clasice, steril și ineficient, continuă totuși să fie îmbrățișat și astăzi de multe cadre

didactice, care ignoră unul din principiile de bază ale didacticii moderne: învățarea prin acțiune. Expunerea poate sprijini și îndruma învățarea, dar în multe situații o face prost, deoarece:

„Unii elevi sau studenți n-au cunoștințele prealabile necesare, alții nu sunt atenți, iar alții se pot plictisi; majoritatea pot lua notițe care, după cât se știe, constituie o activitate absolut inutilă și cu totul străină de învățare. Ideea că funcțiile esențiale ale comunicării orale pot fi mutate din situația «convorbirii pe buturugă a profesorului și elevului» în sala de prelegeri este destul de lipsită de sens”.

Cercetările psihopedagogice au pus în evidență, printr-o analiză comparativă a rezultatelor, eficiența metodelor activ-participative, prin utilizarea cărora elevul nu mai este doar un simplu receptor, ci și obiect al cunoașterii și acțiunii, ceea ce nu înseamnă însă că metodele expositive își pierd cu totul din importanță. Didactica modernă pledează pentru un învățământ activ-dirijat. Autori precum Galperin, Piaget, Gagne au pus în evidență faptul că dezvoltarea intelectuală a copilului se produce prin acțiuni, prin utilizarea în învățare a unor procedee care cultivă gândirea creatoare, imaginația, inițiativa, responsabilitatea față de sarcini, capacitatea de cooperare.

O lecție activă se sprijină pe metode și procedee active, fructificând nevoia spontană de activitate a copilului, pe care îl eliberează de constrângere și îl asociază la propria lui formare.³⁹ Învățarea trebuie să exercite o influență profundă asupra personalității elevilor, dezvoltându-le capacitățile de cunoaștere și viața emoțională. Metodele activ-participative, subliniază Jean Piaget, au drept rezultat educarea auto-disciplinei și a efortului voluntar, promovează interesul, activitatea spontană, munca independentă etc.

38 Robert M. Gagne: Condițiile învățării, p. 315 – 316.

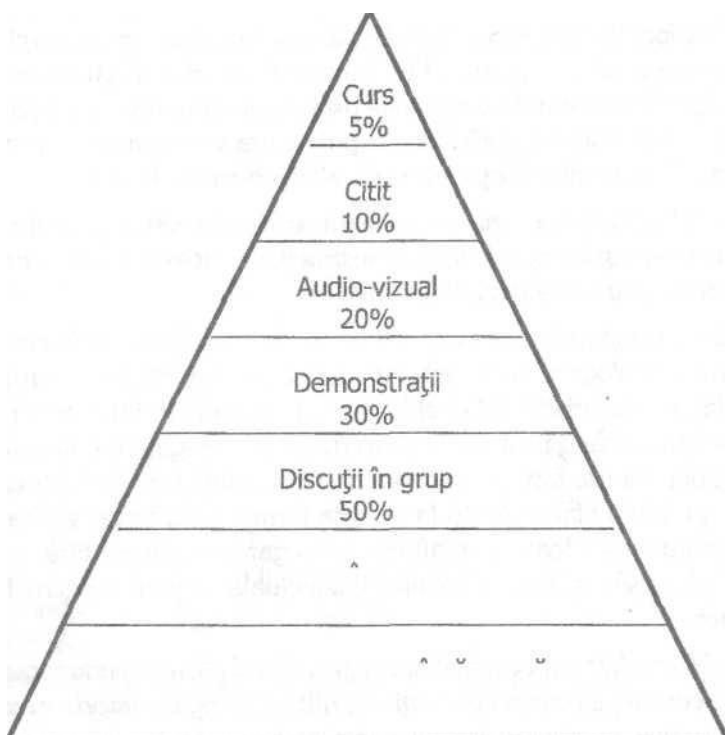
39 Fernand Mory: Travail individuel. Travailpar équipe, Armand Colin, Paris.

1971, p. 10.

Piramida învățării

Punere în aplicare 70%

Transmiterea cunoștințelor învățate către alții 90%



„... o educație a descoperirii active a adevărului este superioară unei educații care constă doar în a-i dresa pe subiecți pentru a vrea prin acte de voință, prealabil controlate și a ști prin adevăruri pur și simplu acceptate” 40

Transmiterea adevărului se realizează mai bine prin acțiuni personale, dirijate de profesor, decât prin procedee de simplă repetiție a ceea ce s-a primit și înregistrat. O astfel de învățare nu este posibilă decât utilizând metode care pun în joc activitățile proprii, creatoare ale elevilor și îi determină să participe activ la elaborarea cunoștințelor ce urmează să fie însușite. Fundamentul lor este asigurat de noile principii didactice și de progresele psihologiei cognitive și ale psihologiei învățării, care ne oferă date despre natura și mecanismele învățării, structurile cognitive și operaționale ale psihicului elevului.

„Metodele noi sunt cele care țin seama de natura proprie a copilului și fac apel la legile construcției psihologice ale individului și la legile dezvoltării lui” 41

Ele se opun metodelor expositive centrate pe discursul în care profesorul monologhează ex-cathedra, acest gen didactic fiind considerat „pedagogie teroristă” (Michel Lobrot). Interesul elevilor

pentru lecție crește atunci când profesorul procedează la o angajare a fiecăruia în descoperirea (de fapt redescoperirea) cunoștințelor. Activizarea elevilor, pentru a-i face părtași la propria formare, nu se va realiza dacă profesorul procedează prin afirmare – negare – explicare fără a utiliza forțele lor psihice într-o dinamică intelectuală continuă și echilibrată. De aceea:

„Metodele active se situează pe primul plan al pedagogiei creativității, pe când exercițiul (drill) pedagogic, metodele expositive sau demonstrative, constând în transmiterea unor cunoștințe primite de-a gata, nu pot cel mult decât să construiască automatisme disponibile”. 42

40 Jean Piaget: Psihologie și pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974, p. 26.

41 ibidem, p. 121.

42 Roger Mucchielli: Metode a Aive în pedagogia adulților, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982, p. 85.

Elevii învață mai bine dacă sunt antrenați într-o acțiune, se simt implicați și sunt motivați la un nivel superior. Activitatea profesorului își schimbă expresia, el își păstrează rolul conducător, dar devine mai mult un animator, catalizator și îndrumător al activității elevilor. Expunerile sale își au menirea lor, dar rezumându-se la astfel de prestații nu va obține eficiența dorită.

Nu vom căuta, în cele ce urmează, să facem o prezentare exhaustivă a tuturor metodelor didactice, aflate într-o continuă diversificare și nuanțare. Vom prezenta doar principalele metode folosite în predarea disciplinelor socio-umane.

Metode activ – participative

1) Problematizarea. Datorită efectelor sale instructiv-educative, problematizarea este considerată una dintre cele mai valoroase metode ale didacticii moderne. Ea își găsește utilizarea în toate împrejurările în care se pot crea situații-problemă, ce urmează a fi soluționate prin cercetare și descoperire de noi adevăruri (Ioan Cerghit). Profesorul nu comunică elevilor cunoștințe de-a gata elaborate, ci îi pune într-o situație de cercetare, pentru a rezolva problema cu care se confruntă. Prin „problemă didactică” înțelegem o dificultate pe care elevul nu o poate soluționa decât prin implicare și căutare, în cadrul unei activități proprii de cercetare. Este vorba, mai exact, de o situație special organizată de către profesor, în care elevii

caută să depășească dificultățile întâlnite, dobândind cunoștințe și experiențe noi, consolidându-și priceperile și deprinderile.

Creând o situație problemă oferim elevului posibilitatea să depășească acea practică școlară, care presupune învățarea pur și simplu a unor cunoștințe nu întotdeauna înțelese, determinându-l să caute prin efort propriu soluția, orientându-se după anumite repere. În acest fel, învățarea nu mai constituie o imitare pasivă, ci un proces intelectual activ, asemănător cu cercetarea științifică. Datorită potențialului său activizator – subiectul cunoscător se raportează activ la materialul de studiat – metoda problematizării dezvoltă schemele operatorii ale gândirii, antrenează aptitudini creatoare, asigură motivarea intrinsecă a învățării, captează atenția și mobilizează la efort, declanșează interesul cognitiv și pregătește elevul pentru independență în gândire. Elaborarea soluțiilor presupune capacitate de a raționa, suplețe în gândire, imaginație și inventivitate, toate acestea jucând un rol deosebit de important în procesul de construire a soluțiilor (ideilor). Căutând să soluționeze situația – problemă elevii își vor pune în joc toate forțele lor intelectuale, ingeniozitatea și capacitatea de muncă independentă. Cu cât elevul se va implica mai mult în activitate, demonstrându-și aptitudinile, cu atât va obține rezultate mai bune (W. Okon). Dar, în ce constă metoda problematizării?

Elevii sunt puși în fața unei dificultăți teoretice, care produce în mintea lor o stare conflictuală între experiența cognitivă dobândită anterior și elementul de noutate și surpriză, necunoscutul cu care se confruntă. Conflictul intelectual pozitiv apare între ceea ce știe și ceea ce nu știe elevul, atunci când se află într-o situație – problemă, care îi provoacă curiozitate, nedumerire, incertitudine, neliniște și dorința de a învinge obstacolul. Există lipsuri în sistemul său de cunoștințe și acest fapt îl determină să caute și să descopere cunoștințe sau procedee de acțiune care să-l scoată din impas. Problema este o „structură cu date insuficiente”, cum o definește Wincenty Okon⁴³, elevului revenindu-i sarcina de a completa această structură, analizând elementele date, legăturile cunoscute și necunoscute dintre ele, căutând elementele care lipsesc. În orice problemă există ceva cunoscut (dat) și ceva necunoscut, rezolvarea constând în aflarea elementului necunoscut.

„A produce cunoaștere nu înseamnă a o inventa. Înseamnă a o

organiza în felul ei, pentru a produce un sens care să fie sensul propriu, cel al cunoașterii, dar un sens care se poate răspândi fără niciun fel de pierdere în transformările de cunoaștere și de informație. Sunt, așadar, grade diferite de producere și de consumație, mai ales în toate demersurile de învățare. Dar a face să primeze producția de cunoaștere, înseamnă a se acorda un loc preponderent subiectului de instruit”.

4 Wincenty Okon: învățământul problematizat în școala contemporană, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, p. 50.

44 Georges Lerbet: Leflon etl ecoher. La culture duparadoxe, Editions Universitaires, Paris, 1990, p. 115.

Rezolvarea de probleme nu constituie doar un simplu exercițiu de aplicare a unor achiziții dobândite anterior, ea trebuie privită ca o „rezolvare productivă de probleme” (Robert M. Gagne). Pentru aceasta este nevoie însă de îndrumarea permanentă a profesorului, care prezintă datele problemei, ajută la reactualizarea unor informații necesare, oferă sugestii de ordin metodic, orientează activitatea elevilor, cu scopul de a ușura înțelegerea și rezolvarea.

Structura activității de rezolvare a unei situații-problemă cuprinde următoarele faze principale:

1) prezentarea dificultății din care trebuie să ieșim și analizarea sa;

2) adunarea și selectarea informațiilor relevante; efectuarea de raționamente (deducții, inducții, analogii, apel la modele);

3) elaborarea soluției posibile și evaluarea ei; se acceptă dacă este satisfăcătoare;

4) sistematizarea și consolidarea cunoștințelor dobândite;

Exemplu:

Utilizarea metodei problematizării în predarea lecției de filosofie „Liberul arbitru”. În aplicarea metodei putem distinge următoarele momente:

1) Profesorul prezintă situația-problemă: contradicția dintre existența unor constrângeri de neocolit, impuse de autoritatea divină și libertatea umană; elevul percepe problema și își stabilește primii indici orientativi, reamintindu-și modul în care filosofi stoici au rezolvat o astfel de contradicție;

2) Elevul desfășoară o activitate independentă: studiază și restructurează datele problemei; pe de o parte, acceptând

atotputernicia lui Dumnezeu gândirea creștină accentua constrângerile la care oamenii trebuie să se supună, pe de altă parte, nu putea să nu recunoască oamenilor un anumit grad de libertate;

3) Elevul caută soluții posibile la problema în discuție, propriile judecăți fiind raportate la cunoștințele dobândite prin analiza și compararea textelor din manual (eventual și alte surse bibliografice) aparținând unor autori precum Toma din Aquino, Metodiul de Olimp, Ioan Damaschinul;

4) Se descoperă soluția și se realizează o evaluare a ei; se compară variantele de răspuns (soluțiile) oferite de către filosofii menționați cu critica adusă de către Fr. Nietzsche;

5) Noile cunoștințe dobândite sunt sistematizate și consolidate, eventual și prin efectuarea unor aplicații propuse în manual, la sfârșitul capitolului.

Cunoștințele dobândite prin efort propriu, în cadrul învățării prin problematizare, sunt păstrate mai mult timp în memorie și stăpânite mult mai bine de către elevi.

Etapele pe care le parcurg profesorul și elevii într-o secvență de instruire prin problematizare

(Miron Ionescu, 1995, p. 161)

Activitatea profesorului

Activitatea elevilor

Describe situația problemă

Studiază problema dată

Oferă informații suplimentare

Consultă pe profesor

Studiază surse teoretice

ZZ I

Studiază surse practico – metodologice

Oferă îndrumări privind valorificarea informației obținute

Analizează materialul factic

Sintetizează materialul factic i

Descoperă corelații / legități

Elaborează variante de rezolvare

I

Confruntă / compară diferitele variante

L

Aleg soluția optimal

2) Abordarea euristică. Este o metodă a dialogului, care stimulează și dirijează activitatea de învățare a elevilor, incitați prin întrebări la descoperirea adevărului. Urmând șirul unor întrebări bine puse, care le direcționează efortul cognitiv, elevii se antrenează într-o sarcină de cunoaștere. La noile cunoștințe se va ajunge realizând o investigație în sfera informațiilor pe care deja le posedă și valorificând propria experiență de cunoaștere (Ioan Cerghit). Răspunsurile la întrebările puse sunt cele presupuse și așteptate de către profesor.

În practica didactică se caută instituirea unui dialog veritabil între profesor și elevi, de aceea abordarea-euristică este o metodă frecvent utilizată în predarea disciplinelor socio-umane. Valențele sale formative sunt multiple: stârnește curiozitatea și interesul, trebuința de cunoaștere, antrenează și dezvoltă capacitățile intelectuale, solicită inteligența productivă, spontaneitatea etc.

Abordarea euristică constă, în esență, în faptul că folosindu-se de o succesiune de întrebări puse cu abilitate și în alternanță cu răspunsurile primite, profesorul îi invită pe elevi să sondeze propriul univers cognitiv, să facă conexiuni astfel încât să ajungă la descoperirea unor noi cunoștințe. Punerea unei întrebări nu este semnul obligatoriu al necunoașterii, ceva din ceea ce se caută este anunțat prin chiar punerea întrebării, care predetermină de multe ori soluția.⁴⁵ Întrebarea rezultă dintr-un fond de cunoștințe inițial știute. Abordarea euristică presupune un schimb de păreri privind tema în discuție, încheiat prin sesizarea unor relații cauzale și a unor trăsături caracteriale, prin formularea unor concluzii și generalizări de către elevi, omologate de către profesor.

Exemplu:

Disciplina: „Economie” – Lecția: Statul în economia de piață

Scopul: Aprecierea modului în care statul este obligat să se implice în derularea procesului economic;

Abordarea euristică în predarea acestei lecții presupune o serie de întrebări, pe care profesorul le va adresa elevilor:

În ce calitate se manifestă statul în economia de piață?

Care sunt ipostazele implicării statului în economia de piață?

La ce niveluri se realizează această implicare?

45 Constantin Cucos, Pedagogie, p. 98.

Care este opinia populației și a agenților economici cu privire la această implicare?

De ce este limitată implicarea statului în economia de piață?

Sub îndrumarea profesorului, elevii vor căuta să răspundă la aceste întrebări raportându-se la experiența cognitivă dobândită anterior, cu privire la:

- Caracteristicile economiilor moderne;
- Sistemul economiei de piață;
- Proprietatea și libera inițiativă;
- Reglementarea juridică a concurenței;
- Înlăturarea dezechilibrelor din economie (șomaj, inflație, fluctuații ciclice).

Pornind de la cunoștințele dobândite în învățarea acestor teme, elevii vor putea răspunde solicitării profesorului, descoperind noile cunoștințe, presupuse de tema aflată în discuție.

Recursul la modul de abordare euristic necesită o deosebită pregătire și măiestrie pedagogică. Succesul său depinde de respectarea anumitor condiții:

- 1) Succesiunea întrebărilor trebuie minuțios și logic stabilită;
- 2) în funcție de situație se va folosi tipul potrivit de întrebări: reproductive, reproductiv – cognitive, ipotetice, divergente, convergente, de evaluare etc.

— Întrebările reproductive servesc la reactualizarea cunoștințelor însușite, în scopul verificării;

— Întrebările reproductiv – cognitive sunt utilizate în scopul reactualizării unor informații, pe baza cărora sunt obținute altele noi;

— Întrebările ipotetice sunt utilizate în vederea determinării ipotezei de lucru;

— Întrebările convergente, care îi determină pe elevi să realizeze analize, sinteze, comparații, explicații, asociații de idei;

— Întrebările divergente, care îndrumă gândirea elevilor pe traiectorii inedite, pun în evidență diversitatea soluțiilor etc.

— Întrebările de evaluare, prin care li se solicită elevilor emiterea unor judecăți de valoare.

- 3) Întrebările se formulează corect, clar și concis din punct de vedere științific și gramatical;

- 4) Dacă este necesar, se vor adresa întrebări ajutătoare sau

suplimentare, pentru a ușura înțelegerea, elaborarea răspunsului, corectarea răspunsurilor greșite etc;

5) Întrebările trebuie să fie accesibile și variate, adresate în așa fel încât să stimuleze gândirea și creativitatea elevilor;

6) Se va evita ca întrebările să sugereze răspunsul așteptat și nu vor solicita răspunsuri monosilabice de tipul „da” sau „nu”;

7) Întrebările se adresează întregului grup (clasă) și apoi se stabilește elevul care să dea răspunsul, în felul acesta va fi activată întreaga clasă;

8) Nu se pun întrebări voit greșite sau încuietoare, deoarece acestea pot bloca sau induce în eroare elevii;

9) Se lasă suficient timp de gândire între întrebare și răspuns;

10) Nu se acceptă răspunsuri pripite, superficiale și eronate, ele trebuie să fie clare, inteligibile și pe cât posibil complete;

11) Răspunsurile se dau individual și nu în cor, pentru a putea fi percepute și evaluate corect;

12) Elevul nu va fi întrerupt, pentru a se evita inhibarea, cu excepția cazurilor când răspunsul este în afara întrebării sau incorrect;

13) Se oferă posibilitatea tuturor elevilor să participe la dezbaterile problemelor;

Într-o lecție realizată prin metoda abordării euristice este indicat ca profesorul să creeze cât mai multe situații în care se pot adresa întrebări care să genereze frământări și căutări, să solicite inițiativă, acțiune, efort intelectual personal, spontaneitate etc.

3) Învățarea prin descoperire. Deși mai greu de aplicat decât celelalte metode, învățarea prin descoperire are un rol formativ deosebit, în ipostaza de subiect al cunoașterii, elevul va căuta printr-o activitate proprie, independentă să descopere adevărul refăcând drumul! elaborării cunoștințelor, căci, așa cum arată Jean Piaget, pe parcursul cercetării procesul gândirii se produce la elevi într-o manieră asemănătoare cu dezvoltarea pe care o cunoaște în activitatea omului de știință, cu toate că cele două tipuri de activități diferă în conținut și în scopurile pe care le urmăresc. Operațiile cognitive la care se face recurs sunt asemănătoare, ca și unele obiective urmărite, fapt pentru care elemente din metodologia științei pot fi adaptate specificului activității școlare.

Metoda învățării prin descoperire nu trebuie confundată cu problematizarea. Dacă în cazul problematizării accentul se pune pe

declanșarea și crearea unor situații de învățare, a căror descriere am realizat-o anterior, în cazul descoperirii elevii se vor folosi, de ceea ce în psihologia învățării se numește „principiul încercării și erorii”.

Elevul desfășoară o intensă activitate independentă de descoperire a adevărului. Firește, el nu descoperă adevăruri noi pentru omenire, ci doar pentru sine. Fiecare nouă achiziție presupune însă un recurs la o experiență dobândită anterior, la cunoștințe și scheme operatorii mai vechi. Este o învățare realizată prin cercetare, prin investigație independentă sau dirijată de profesor, care oferă explicații și ilustrări. De exemplu, în cadrul lecțiilor de filosofie elevii au posibilitatea să descopere adevăruri noi prin analiza de text, însoțită de alte modalități de informare, pot realiza apoi corelații, comparații, sinteze, aplicații.

În funcție de relația ce se stabilește între cunoștințele dobândite anterior și cele care urmează să fie însușite, putem distinge următoarele tipuri de descoperire:

1) Descoperirea inductivă: pe baza unor cunoștințe particulare sunt dobândite cunoștințe cu un grad mai mare de generalitate;

Exemplu:

Pornind de la exemple de viață concrete, elevii vor putea stabili ce diferență există între legalitate și dreptate;

2) Descoperirea deductivă: pornind de la cunoștințe cu un grad de generalitate mare se ajunge la cunoștințe particulare sau cu un grad de generalitate mai mic;

Exemplu:

Folosind legile generale ale silogismului se va demonstra, pentru figura a patra silogistică, dacă premisa majoră este afirmativă, minora este universală?

3) Descoperirea analogică: se utilizează acel tip de raționament care se bazează pe o comparare între cel puțin două lucruri, în privința faptului că posedă anumite însușiri comune. Pe această bază, dacă se constată că unul dintre ele are o însușire suplimentară, nedetectată încă la celălalt, se conchide că și acesta are însușirea respectivă. Raționamentul prin analogie este doar plauzibil, deoarece concluzia este probabilă sub aspectul valorii sale de adevăr.

Exemplu:

a) Wittgenstein explică unitatea lumii pornind de la asemănările de familie sau de la caracteristicile unei legături de felul firului de lână

(Filosofie).

b) Dacă lumea pare o întruchipare a perfecțiunii, atât din punct de vedere natural, cât și din punct de vedere moral (Leibniz), atunci armonia caracterizează nu numai natura, ci și relațiile dintre oameni (Filosofie).

c) Sistemul social este asemănător unui organism viu. Funcționalitatea, care caracterizează un organism viu, este o caracteristică proprie și sistemului social (Sociologie).

4) Discuția colectivă. Este o metodă deosebit de atractivă în predarea-învățarea disciplinelor socio-umane. Ea se prezintă ca un schimb reciproc, organizat și constructiv de impresii, informații, aprecieri, păreri și propuneri axat pe o temă studiată, un fapt particular sau exemplu ilustrativ. Elevii se antrenează cu multă ușurință în astfel de discuții și încearcă împreună să-și clarifice anumite aspecte legate de problematica aflată în studiu. Discuția colectivă este o modalitate eficientă de a le stimula gândirea, imaginația, creativitatea. Realizarea sa depinde de formarea capacității elevilor de a dialoga în cadrul activităților didactice curente.

5) Munca în grup. Sub îndrumarea profesorului, care proiectează activitatea, o coordonează și îndrumă, elevii se antrenează într-o activitate comună, de colaborare, în scopul rezolvării unei sarcini de instruire. Activitatea în grup are o eficiență ridicată, deoarece inteligența și efortul individual se îmbină cu inteligența și efortul întregului grup. Este de la sine înțeles că potențialul unui grup este net superior potențialului fiecăruia dintre membrii săi. Numeroase cercetări întreprinse (W. Doise, J.M. Monteil) au pus în evidență faptul că cooperarea este mult mai productivă decât competiția. Din acest motiv, recursul la activitatea în grup ca metodă de predare-învățare este tot mai frecventă. Achizițiile fiecărui elev depind de dinamici colective și de formele relaționale pe care acestea le presupun, deoarece favorizează organizarea gândirii în mod operativ, schimbul de idei, spiritul critic etc.

Învățarea prin cooperare se realizează după următorul plan:

- Prezentarea și analizarea temei;
- Distribuirea sarcinilor de lucru membrilor grupului;
- Elevii se documentează cercetând sursele informative;
- Se fac aprecieri estimative privind rezultatele probabile;
- Rezolvarea sarcinii și obținerea rezultatelor;

- Discutarea, completarea, corectarea, compararea rezultatelor în cadrul grupului și prezentarea lor în fața clasei;
- Judecarea, evaluarea și aprecierea rezultatelor.

Exemplu:

Disciplina „Filosofie” – Lecția „Drepturile omului” Profesorul va împărți elevii clasei în grupuri de lucru (2 – 3 membri) și va da ca sarcină pentru fiecare grup, de analizat și interpretat câte un articol din „Declarația Universală a drepturilor omului”. Elevii vor căuta, prin efort comun, să stabilească despre ce fel de drept (pozitiv sau negativ) este vorba, cum se respectă acesta la noi în țară, dacă pot fi invocate exemple de nerespectare a sa, dacă el este aplicat oriunde și oricând etc. După realizarea sarcinii, fiecare grup va prezenta celorlalți concluziile demersului întreprins, antrenându-se în discuții frontale asupra temei aflată în dezbatere.

Prin activitatea în grup se realizează ceea ce numim „învățare socială”, în cadrul căreia sunt însușite și dezvoltate comportamente individuale și sociale de natură cognitivă, afectivă și morală. Schimbul de idei, posibil datorită cooperării, are un efect stimulatv și contribuie la atingerea unor performanțe superioare. Rolul profesorului constă în inițierea, informarea, reglarea și, în final, aprecierea activității desfășurate de fiecare grup.

6) Studiul de caz. Această metodă constă în analizarea și dezbaterăa unei situații particulare problematice în care se află un individ, grup social sau o instituție. Studiul de caz permite elevilor o confruntare directă cu situații reale reprezentative.

Exemple de situații reale, autentice, care pot constitui un studiu de caz:

- Încălcarea drepturilor și libertăților unei anumite persoane;
- Eșecul unei firme ce desfășoară activități lucrative;
- Impactul unor fenomene sociale sau economice asupra unei persoane sau instituții;
- Identificarea portretului temperamental al unui coleg.

Metoda studiului de caz are un pronunțat caracter formativ. Solicitând o intensă activitate individuală sau de echipă, contribuie la dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor puși în situația de a analiza fapte sau evenimente, de a oferi soluții de rezolvare și de a lua decizii eficiente.

Trepte de parcurs în prelucrarea unui caz

(Ioan Cerghit, 1980, p. 204)

Sesizarea situației cazului (înțelegerea cu claritate a situației existente)		→prezentarea cazului. procurarea informațiilor	— Întrebări adresate profesorului — documentare în
		necesare →sistematizarea →analiza situației de fapt	teren — studierea surselor scrise
Stabilirea variantelor de soluționare		→descoperirea legităților acestuia	cauzelor și
I	t	— elaborarea nucleului probabil (a problemei esențiale)	
Luarea hotărârii		— 1→realizarea unei confruntări a variantelor	
		→compararea valoni variantelor →precizarea unei ierarhii a variante	lor
Susținerea hotărârii		1→luarea notaram	

78

7) Brainstormingul. Este o metodă de stimulare a creativității în cadrul unor discuții, dezbateri, atunci când se urmărește formarea la elevi a unor calități imaginative, creative și chiar a unor trăsături de personalitate (spontaneitatea). Metoda „asaltului de idei” are drept principală caracteristică separarea procesului producerii ideilor de procesul de valorizare a lor, care are loc ulterior. De aceea, această metodă se mai numește și „filosofia marelui Da”, întrucât pe moment este reținută orice idee, se acceptă tot ceea ce se produce sub aspect ideatic. Asaltul de idei se bazează pe deblocarea mecanismului capacității creative, prin abrogarea, pentru moment, a evaluării

imEDIATE a ideilor emise. Are loc în acest fel o eliberare a imaginației creatoare, prin anularea temporară a cenzurii intelective.

O lecție bazată pe această metodă începe prin enunțarea de către profesor a unei probleme, după care se solicită elevilor soluții, fără o preocupare imediată pentru validitatea lor.

Exemplu:

Cum îl putem cunoaște pe Dumnezeu?

Scopul principal îl reprezintă enunțarea a cât mai multe puncte de vedere. Nimeni nu are voie să ironizeze, critice sau să contrazică părerile colegilor. Evaluarea soluțiilor se face după un interval de timp, prin selectarea și compararea ideilor viabile sau prin combinarea acestora în complexe explicative sau operaționale adecvate, pentru problema pusă.

8) Algoritmizarea. În rezolvarea unei sarcini se urmează, adeseori, o succesiune de operații sau secvențe riguros ordonate. Algoritmul reprezintă un număr de indicații precise, cu privire la operațiile ce trebuie efectuate succesiv pentru realizarea sarcinii (W. Okon).

Forma algoritmilor poate fi diferită:

- Reguli de calcul economic;
- Scheme de desfășurare a unei activități de rezolvare a unei probleme;
- Schema de desfășurare a unei analize de text filosofic;
- Modalități de grupare și clasificare a unor însușiri, fenomene, procese, după un criteriu dat.

Exemplu:

Disciplina „Logică” – Metoda matriceală de stabilire a validității inferențelor cu poziții compuse.

Avem argumentul (raționamentul) lui Platon a cărui validitate urmează să o demonstrăm:

„Dacă Homer spune adevărul despre zei, atunci eroii erau fii ai zeilor și, în plus, eroii au comis multe fapte condamnabile. Dar eroii nu erau fii ai zeilor și ei nu au comis fapte condamnabile, de unde urmează că Homer nu spune adevărul despre zei”.

Metoda matriceală presupune următorul algoritm de rezolvare:

1) Stabilim schema de inferență a raționamentului:

$A \rightarrow B$

$A \rightarrow C$

— B & - C

2) Stabilim formula corespunzătoare schemei de inferență:

& (p - r) & (-q & - r) l-ți

3) Construim un tabel de adevăr, în care se înscriu, în coloane succesive de la stânga la dreapta, toate variabilele propoziționale, negațiile lor și fiecare formulă aflată în structura formulei date, începând cu cele mai simple, continuând cu cele mai complexe și, în cele din urmă, formula dată;

4) Dăm valori de adevăr variabilelor propoziționale astfel încât să avem toate combinațiile posibile de adevăr și fals;

5) Se calculează valoarea de adevăr a fiecărei formule, în funcție de combinațiile valorilor de adevăr ale variabilelor propoziționale;

6) Apreciem dacă formula corespunzătoare raționamentului este validă sau nu;

t	D. 1 1					
Î	or!					
0.						
t						
		0	0	0	0	0
1	or 1					
0*		0	0	0	0	0
0*						
!						

I	1!	1-*	H	—	0
t	I-H	O	—	1 -	I-H
&		H	1		
	0	0	0	0	I-I
O*	0	—!	0		0
I					1
1	0	0	1 -	1-I	0
	1!		—	1 -	0
		t	1		
or	1 -	0	—	0	—
	1	[		H	
a	I-I	—	0	0	
	H				1

81

Argumentul lui Platon este valid, deoarece formula este o implicație.

În însușirea cunoștințelor prin algoritmizare, elevii parcurg o cale bine precizată. Se formează, în acest fel, prototipuri de gândire și acțiune, care devin mijloace pentru rezolvarea altor probleme, această metodă fiind prezentă în interiorul oricărei alte metode, ce se desfășoară după reguli de factură algoritmică.

9) Exercițiul. Este o metodă folosită în toate tipurile de activități didactice: lecții de comunicare, fixare și consolidare, formare a priceperilor și deprinderilor, recapitulare și sinteză, muncă independentă. Exercițiul constă în executarea de către elevi a unor acțiuni de învățare (mentale sau motrice), în mod conștient și repetat, în vederea fixării și consolidării cunoștințelor dobândite, formării și dezvoltării priceperilor și deprinderilor intelectuale și aplicative.⁴⁶ Nota definitorie a exercițiului constă în aplicarea unor algoritmi de rezolvare în contexte variate. Prin repetare se formează automatisme de gândire și acțiune, care asigură temeinicie și randament sporit învățării.

Există mai multe tipuri de exerciții: 47

După funcția pe care o îndeplinesc:

a) Exerciții reproductive: recunoașterea unui algoritm de rezolvare, după modelul oferit de profesor, fără a solicita gândirea creativă a elevului;

b) Exerciții creative: solicită spiritul de inițiativă și gândirea creativă, pe fondul unor priceperi și deprinderi deja formate;

c) Procedeul sinectic: constă în familiarizarea elevilor cu elementele necunoscute ale problemei și apoi detașarea acestora de ceea ce a devenit cunoscut, pentru a privi problema din altă perspectivă, stabilind mai multe variante de soluționare:

Ținând seama de etapa formării deprinderilor, exercițiile pot fi:

a) Exerciții de inițiere (introdutive): se folosesc la începutul activității, cu scopul de a familiariza elevii cu receptarea și aplicarea cunoștințelor;

46 Ioan Bontaș: Pedagogie, p. 157.

47 ibidem.

b) Exerciții curente: constau în executarea repetată a unor operații (acțiuni), pentru fixarea și consolidarea cunoștințelor dobândite și formarea priceperilor și deprinderilor.

c) Exerciții recapitulative sau de verificare: urmăresc restructurarea materiei sau evaluarea;

Exercițiul didactic contribuie la adâncirea înțelegerii celor predate, consolidarea cunoștințelor și deprinderilor, dezvoltarea operațiilor mintale, sporirea capacității operatorii, realizarea feedbackului, controlul achizițiilor.

10) Tema de cercetare și eseul filosofic. Sub îndrumarea profesorului, elevii pot elabora lucrări cu caracter științific pe o temă prestabilită, lucrări care urmează să fie prezentate în cadrul activităților didactice curente, cercurilor, simpozioanelor și sesiunilor de comunicări științifice organizate pentru elevi. Efortul depus în abordarea unei probleme se concretizează într-o lucrare ce urmează a fi prezentată. Subiectul se găsește într-o situație autentică de cercetare și acțiune, care permite testarea și verificarea capacităților sale intelectuale și a aptitudinilor creatoare.

Realizarea unei teme de cercetare reclamă parcurgerea mai multor faze:

— Precizarea problemei;

- Formularea ipotezelor;
- Culegerea informației;
- Alegerea soluției;
- Argumentarea soluției;
- Evaluarea soluțiilor alternative;
- Redactarea lucrării.

Cerințe metodologice de redactare:

- Formularea cu claritate a problemei;
- Problema nu trebuie simplificată, pentru a nu-și pierde sensul;
- Luarea în considerare și evaluarea punctelor de vedere divergente;
- Folosirea corectă a conceptelor;
- Atitudine critică în raportarea la diferitele puncte de vedere;
- Argumentare solidă;
- Stăpânirea literaturii de bază;
- Încurajarea inițiativei, lăsând elevilor cât mai multă libertate de rezolvare prin ei înșiși;
- Alegerea metodelor și a tehnicilor de lucru adecvate;
- Profesorul se manifestă ca un îndrumător, consultant, for de avizare.

Eseul este o modalitate de lucru cu elevii foarte des utilizată, mai ales în studierea disciplinei „Filosofie”, dar nu numai. Eseul constituie o „încercare” de a ordona, explica, interpreta datele unei probleme dintr-o perspectivă personală, care are de partea sa argumente, dar nu încă certitudini⁴⁸. Ca modalitate de expresie, eseul este, intermediar între simpla expunere de păreri și studiul sistematic, în care fiecare părere este riguros argumentată. În elaborarea sa se afirmă un punct de vedere original, în jurul căruia se organizează datele cunoscute ale problemei. Cerințele metodologice de redactare sunt prezentate în manualul de „Filosofie” și nu vom insista aici asupra lor. Menționăm doar că practica eseului poate da rezultate deosebite în cazul elevilor care posedă un bagaj de cunoștințe filosofice și de cultură generală mulțumitor, apetență pentru lectură, capacități intelectuale, îndeosebi aptitudini creatoare. Practica eseului contribuie nu numai la dezvoltarea creativității și lărgirea orizontului cultural, ci și la dezvoltarea gândirii reflexive, care îi va ajuta pe elevi să depășească prejudecăți, concepții rigide, afirmându-și fără restricții

libertatea de gândire și exprimare.

11) Lectura individuală și reflecția personală. Reprezintă una din principalele activități de muncă independentă, prin care se realizează descifrarea unui text, preluarea și înmagazinarea informațiilor, evaluarea și aprecierea lor. O tehnică fundamentală de muncă intelectuală întreprinsă în scopul perfecționării profesionale și cultivării continue a personalității (autoeducația). În măsura în care manualele școlare vor presupune tot mai multe elemente de cercetare și aplicare, recursul la această metodă este din ce în ce mai frecvent, cu influențe benefice asupra performanțelor, calității și eficienței învățării și perfecționării. Ca modalitate de învățare independentă, lectura individuală asigură însușirea unor modalități și procedee de documentare, investigare.

4 Andrei Marga: Introducere în metodologia și argumentarea filosofică, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1992, p. 13.

cercetare, îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor, formarea și dezvoltarea capacităților intelectuale. Eficiența sa depinde de: 49

— Formarea capacității de a selecta cele mai importante date;

— Îmbinarea studiului notițelor de la lecție, cu studiul nemijlocit al manualului și surselor bibliografice;

— Completitudinea și temeinicia studiului;

— Ritm de studiu adecvat;

— Consemnări sistematice.

Lectura independentă este însoțită adeseori de elaborarea unor:

a) Rezumate: sinteză dezvoltată a ideilor principale, esențiale dintr-o lucrare, în ordinea tratării lor;

b) Conspecte: o prezentare de ansamblu a conținutului parcurs;

c) Fișele de lectură: modalitate sintetică de consemnare a temei abordate, ideilor principale și reflecțiilor personale, modalităților de argumentare, etc.

d) Referate: prezentarea ideilor esențiale dintr-o lucrare sau mai multe lucrări apropiate tematic;

e) Recenzii: aprecieri critice la adresa unei lucrări în care se surprind contribuțiile și lacunele, se fac observații, aprecieri, completări.

Lectura independentă trebuie însoțită permanent de reflecția personală, ca exercițiu de meditație necesar pentru a înțelege conținutul ideatic și a lua o atitudine critică, a forma opinii personale și

judecăți de valoare.

Metode expozitive

Cu toate criticile aduse, care au redus importanța și frecvența utilizării lor, recursul la metodele expozitive este adesea inevitabil. Ele servesc la comunicarea sistematică a cunoștințelor dintr-un domeniu de specialitate, prin intermediul limbajului oral, îmbinat, atunci când este cazul, cu un suport intuitiv – demonstrativ, audio – vizual și de investigație. Expunerile își au rostul lor, dacă sunt bine construite și prezentate pot aduce elevilor un ansamblu coerent și sistematic de cunoștințe.

49 Ioan Bontaș: Pedagogie, p. 153 – 155.

Criticile adresate expunerilor vizează îndeosebi forma lor tradițională, aceea de monolog, care poate duce la pasivitate, monotonie, dificultăți de receptare și însușire, ceea ce îi conferă o eficiență scăzută. Utilizată în combinație cu alte metode, expunerea dobândește caracteristici noi, activ-participative și chiar euristice. Recurgem la expuneri atunci când prezentăm elevilor date suplimentare necesare înțelegerii unei teme, atunci când prezentăm datele biografice ale unor autori studiați, sisteme de idei sau curente de gândire, despre care elevii nu se pot informa în mod independent.

Expunerea cunoaște mai multe forme:

a) Povestirea sub formă de narațiune sau descriere. Este o modalitate de prezentare a unor fapte, evenimente, întâmplări. Folosindu-se de un limbaj expresiv, profesorul poate stârni, pe această cale, emoții și sentimente care impulsionează elevii, înlesnesc înțelegerea faptelor și evenimentelor, contribuie la dezvoltarea imaginației și creativității. Povestirea poate fi folosită, de exemplu, ca un procedeu auxiliar pentru prezentarea unor momente din viața și activitatea unor filosofi, ceea ce are un puternic impact activizator asupra elevilor.

b) Explicația. Este o formă de expunere prin intermediul căreia se clarifică, prin procedee inductive sau deductive, noțiuni, legi, principii, teorii, relații cauzale, etc. (Ioan Nicola). Este o cale rapidă și eficientă de obținere a unor informații noi.

c) Descrierea. Prin intermediul său sunt prezentate în mod direct caracteristici ale proceselor și fenomenelor economice, aspecte privitoare la viața personală și socială a indivizilor, insistându-se asupra aspectelor de formă, conținut, dimensiune, context de relații

etc.

d) Prelegerea. Este o metodă ce se poate practica la clasele mari, deoarece presupune o concentrare de durată a atenției și un înalt nivel de înțelegere din partea elevilor. În esență, ea constă în prezentarea unui volum mare de cunoștințe, analize, argumentări și confruntări, realizate cu scop informativ.

Oricare din metodele prezentate este utilizată numai dacă este adecvată situației didactice: obiectivele urmărite, conținutul de învățat, specificul clasei, posibilitățile materiale. De regulă, în cadrul unei lecții nu se lucrează cu metode pure și singulare, ci cu complexe metodice, în care diferite metode se întrepătrund și se completează reciproc.

Corelația obiective – tipuri de acțiuni – metode

(Sorin Cristea, 1998, p. 305)

Obiective de conținut

Tipuri de acțiuni/verbe realizate de elev

Metode didactice adecvate, disponibile

Învățarea conceptelor a defini, a distinge, a asimila, a recunoaște lectura, observația directă, expunerea învățarea a sintetiza, a deduce, a for-regulilor mula, a modifica, a demonstra, a defini, a clasifica convorbirea euristica, dezbaterrea, exercițiul, studiul de caz

Formarea de deprinderi a exersa, a executa, a efectua, a rezolva, a construi exercițiul, experimentul, exerciții aplicative, elaborare de proiecte

Avantajele și limitele expunerii

(ban Cerghit, 1980)

Avantaje Limite

— Elevii pot descoperi în expunere un model coerent de gândire, de abordare rațională a unei teme și de organizare a cunoștințelor la un nivel superior de abstractizare;

— Elevii pot veni în contact cu modalități de comunicare elevate și expresive;

— Produce o incitare la noi căutări personale, stârnind curiozitatea epistemică;

— Asigură o deschidere spre cunoașterea prin efort propriu;

— Furnizează suportul conceptual necesar studiului individual de profunzime;

— Dă posibilitatea profesorului să se adapteze cu ușurință

specificului temei, nivelului intelectual al a-uditoriului, disponibilităților de timp și condițiilor materiale;

- Conduce la superficialitate și formalism, elevii putând reproduce ceea ce s-a comunicat fără o cunoaștere adecvată a semnificației conceptelor și fără posibilități de operare cu informațiile;

- Transmite cunoștințele într-o formă de-a gata elaborată și în mod autoritar, elevii urmând să le accepte în mod dogmatic, să le memoreze și reproducă atunci când li se cere;

- Se bazează pe receptivitatea elevilor, aflați în postura de simpli spectatori, fără să pună în joc prea multe operații mintale, fără să exerseze gândirea și spiritul critic;

- Nu se respectă ritmul de învățare al fiecăruia;

- Nu este posibilă tratarea diferențiată;

- Datorită faptului că se adresează unui auditoriu colectiv, se creează o ambianță socială care favorizează fenomenul de „contagiune” sau de „sugestie colectivă”, adică aderarea participanților la aceleași idei, opinii, atitudini;

- Fiecare participant se simte stimulat de atenția și adeziunea cu care ceilalți urmăresc;

- Are valențe mai mult informative decât formative;

- Relația profesor-elev rămâne u-nilaterală, cu puține interacțiuni personale și posibilități de realizare a feedbackului;

- Elevul nu poate influența prin conexiune inversă cursul expunerii;

- Profesorul nu poate constata imediat efectele expunerii sale;

Cu toate că metodele expositive sunt susceptibile de numeroase critici, verbalismul excesiv dovedindu-se inefficient, în predarea disciplinelor socio-umane cunoștințele sunt prezentate elevilor de multe ori în formă finită, prin expunere. Interesul pentru metodele activ-partici-pative a crescut însă foarte mult în ultimul timp, deoarece ele asigură o mai bună însușire a cunoștințelor, dezvoltarea structurilor cognitive și operatorii ale elevului, consolidarea componentelor relaționale și a aspectului comunicațional (elev – elev, profesor – elev). Întemeiate pe ideea îmbinării gândirii și acțiunii, metodele activ-participative determină elevii să cerceteze și să descopere singuri cunoștințele de însușit, să le prelucreze și să găsească soluții la problemele cu care se confruntă. Eficiența lor se datorează faptului că utilizându-le reușim să mobilizăm energii fizice

și psihice deosebite, stărnim elevului interesul și curiozitatea, îl determinăm să-și pună în joc imaginația, creativitatea, înțelegerea, memoria, gândirea, puterea de anticipare etc. Învățarea eficientă presupune implicarea, angajarea celui care învață în actul învățării, ceea ce este posibil datorită metodelor activ-participative.

Bibliografie:

Bontaș, Ioan: Pedagogie, Editura ALL, București, 1996.

Cherghit, Ioan: Metode de învățământ, Editura Didactică și Pedagogică.

București, 1980. Cristea, Sorin: Dicționar de termeni pedagogici, Editura Didactică și

Pedagogică, București, 1998.

Cucoș, Constantin: Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 1998.

Draguleț, Marin: Procedee de activizare a elevilor, Editura Didactică și

Pedagogică, București, 1974. Gagne, Robert, M.: Condițiile învățării, Editura Didactică și Pedagogică.

București, 1975. Ionescu, Miron; Chiș, Vasile: Metodologia activității didactice, în voi.

Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995. Lerbet, Georges: Le flon et l'ecolier. La culture du paradoxe, Editions

Universitaires, Paris, 1990. Marga, Andrei: Introducere în metodologia și argumentarea filosofică.

Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1992. Mory, Fernand: Travail individuei. Travail par iquipe, Armand Colin.

Paris, 1971. Mucchielli, Roger: Metode a Aive în pedagogia adulților, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.

Nicola, Ioan: Pedagogie școlară, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980 Okon, Wincenty: Învățământul problematizat în școala contemporană.

Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978. Piaget. Jean: Psihologie și pedagogie, Editura Didactică și Pedagogică.

București. 1974.

Cap. VI: MIJLOACE DE INSTRUIRE

Va fi posibil sfârșitul corvezilor umane în școală prin utilizarea mijloacelor moderne de instruire?

Buna desfășurare a procesului de predare-învățare este condiționată, adeseori, de utilizarea unor mijloace materiale la care profesorul și elevii recurg cu scopul de a facilita receptarea,

înțelegerea, fixarea și consolidarea cunoștințelor și abilităților, evaluarea, etc. Prin mijloace de instruire înțelegem, în general, un ansamblu de instrumente folosite în așa fel încât să contribuie la realizarea obiectivelor propuse: transmiterea-receptarea informațiilor, formarea deprinderilor, evaluarea unor activități, realizarea unor aplicații. Folosite în timpul lecției acestea stimulează, sprijină și amplifică eforturile de predare-învățare, oferind o mai bună ordonare și prezentare a informației, ușurând comunicarea, dezvoltând capacitatea de înțelegere a elevilor, ceea ce contribuie la realizarea eficientă a sarcinilor.

„Mijloacele de instruire ameliorează nu numai rezultatele școlare ale elevului, ci și capacitatea acestuia de a înregistra, prelucra și interpreta mesajul informațional emis de obiectul-stimul, operațiile perceptive de fixare, de explorare, de comparare etc, precum și caracterul relațional al activităților perceptive”.

Mijloacele de învățământ îl ajută pe profesor să realizeze la nivel superior sarcinile instructiv-educative ale lecției. Locul și rolul lor poate fi pus în evidență prin intermediul funcțiilor pe care le îndeplinesc:

1) Funcția informativdemonstrativă: servesc la transmiterea informațiilor, oferind un suport intuitiv comunicării orale prin exemplificarea sau ilustrarea noțiunilor, concretizarea ideilor, formarea unor reprezentări concrete, etc.

Miron Ionescu, Vasile Chiș: Strategii de predare și învățare, p. 134 – 135.

2) Funcția formativă: solicită și sprijină operațiile gândirii, dezvoltă structurile cognitive, influențează imaginația și creativitatea elevilor;

3) Funcția de motivare a învățării: sensibilizează la o anumită problemă, captează atenția, stârnesc curiozitatea, interesul și trebuința de acțiune a elevilor;

4) Funcția evaluativă: sprijină măsurarea și evaluarea rezultatelor învățării;

5) Funcția de școlarizare substitutivă: realizarea învățământului la distanță.

Încercările de clasificare a mijloacelor de instruire sunt numeroase, criteriile avute în vedere fiind dintre cele mai diverse. Vom recurge, spre ilustrare, la clasificarea realizată de Miron Ionescu și

Vasile Chiș în „Strategii de predare și învățare”.

Folosirea mijloacelor de învățământ se realizează în funcție de specificul disciplinelor de studiu și al lecțiilor pe care urmează să le parcurgem. În ce privește disciplinele socio-umane, cele mai utilizate mijloace sunt: modelele, suporturile figurative și grafice, mijloacele simbolico-raționale (scheme structurale și funcționale), mijloacele audio – vizuale (diaproiectorul, epidiascopul, retroproiectorul, filmul școlar realizat prin înregistrări video, Internet etc).

Avantajele utilizării mijloacelor de învățământ:

- Facilitează transmiterea cunoștințelor;
- Oferă un suport intuitiv explicațiilor verbale;
- Provoacă și susțin interesul pentru învățare;
- Familiarizează elevii cu o realitate, care pe cale directă este mai greu accesibilă;
- Susțin consolidarea cunoștințelor și abilităților;
- Asigură o raționalizare și, deci, eficientizare a timpului de instruire.

Dezavantaje presupuse:

- Predispun la standardizarea și uniformizarea perceperii și interpretării;
- Uneori conduc la o receptare pasivă;
- Există pericolul unor denaturări ale fenomenelor (faptelor) etalate.

Integrarea mijloacelor de instruire în procesul didactic se realizează prin racordare la obiectivele urmărite, la conținutul lecției, la metodele și procedeele folosite.

Clasificarea mijloacelor de învățământ

(Miron Ionescu, Vasile Chiș, 1992, p. 129)

Mijloace de învățământ

Mijloace informativdemonstrative

Mijloace de exersare și formare a principiilor și deprinderilor

Jocuri truse, aparate de laborator

Mijloace intuitive naturale

Obiecte construite în scopuri didactice, substitute tridimensionale ale realității

Materiale figurative, substitute bidimensionale ale realității

Reprezentări simbolice

Mijloace de raționalizare a timpului în lecții

Mijloace de evaluare a rezultatelor la vățătură

Hărți de contur, șabloane, ștampile didactice

Teste, aparate de testare

— Aparate de proiecție statică – aparate de proiecție dinamică
aparate de redare fonică – complexe de mijloace tehnice

Instruirea asistată de computer

Computerul este o unealtă de muncă indispensabilă în lumea contemporană, inclusiv în activitatea didactică. Ca mijloc de instruire poate fi utilizat pentru transmiterea – însușirea informațiilor, sistematizarea, verificarea și evaluarea lor, formarea unor abilități, disciplinarea gândirii. Computerul ușurează totodată stocarea, prelucrarea și reactualizarea informațiilor privind prestațiile individuale și de grup ale elevilor. Tehnicile informaționale vizează îmbunătățirea infrastructurii școlare dar și a actului educațional în sine. Schimbarea modului de predare, abordarea interdisciplinară, comunicarea, eficiența acțiunii își găsesc un suport tocmai în aceste tehnici.

Exemplu:

În predarea disciplinei „Economie” pot fi utilizate exerciții de simulare managerială și economică aplicată, care le oferă elevilor ocazia de a organiza și conduce firme într-un mediu competițional ce simulează lumea reală a afacerilor. Elevii au ocazia să aplice cu ajutorul computerului cunoștințele dobândite într-o situație de afacere competitivă, participând la luarea deciziilor strategice. Programul pe computer conține o descriere a firmei, îndrumându-i în toate deciziile luate: producție, preț, marketing, plan de investiții, cercetare și dezvoltare, ajutându-i totodată să interpreteze rezultatele obținute.

Bibliografie:

Cerghit. Ioan: Perfecționarea lecției în școala modernă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

Crețu, Virginia: Mijloace moderne audio-vizuale în școală, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.

Cucoș, Constantin: Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 1998.

Ionescu, Miron; Chiș, Vasile: Strategii de predare și învățare, Editura Științifică, București, 1992.

Radu, Ioan: Impa Aul informaticii în învățământ; de la instruirea programată la. A.C. În voi. „Dezbateri de didactică aplicată” (coord. Miron Ionescu, Ioan Radu, Dumitru Salade), Editura Presa Universitară

Clujeană, Cluj – Napoca, 1997.

Cap. VII: COMUNICAREA DIDACTICĂ

„Fiecare învață de la fiecare” Constantin Cucos

Rolul comunicării în școală

Comunicarea reprezintă un aspect esențial al activităților de predare-învățare. Cei doi agenți ai procesului educativ, profesorul și elevul, sunt legați printr-un sistem de comunicare reciprocă realizată în contexte situative diverse și de a cărei eficiență depinde eficiența predării și învățării.

Ca mod de interacțiune între persoane (grupuri), comunicarea didactică este una instrumentală, deoarece în cadrul ei se urmărește în mod intenționat și conștient un scop: producerea unui anumit efect asupra receptorului, în efortul de formare a identității sale. Orice activitate școlară presupune schimbul de informații, adică procese și relații de comunicare, relații mijlocite de cuvânt, imagine, gest, semn sau simbol.

„... comunicarea este acțiunea de a face ca un individ (I) ... să-și însușească experiența referitoare la datele și evenimentele ambianței de la un individ sau sistem (E) folosind elementele de cunoaștere care le sunt comune. „51

Robert M. Gagne distinge următoarele scopuri didactice urmărite de către profesor, prin comunicarea orală (Condițiile învățării, p. 302 – 304):

1). Captarea atenției și stimularea capacităților de învățare ale elevilor; se poate realiza atât verbal cât și prin utilizarea unor materiale tipărite sau imaginii;

51 Abraham Moles: Theorie structurale de la communication et la société, Masson, Paris, 1986, p. 86.

2). Informarea elevilor asupra obiectivelor urmărite; performanța finală poate fi comunicată oral, dar uneori este mai potrivit să o facem prin intermediul textului tipărit sau al imaginii;

3). Comunicarea stimulilor din interiorul sarcinii de învățare; poate fi făcută verbal, dar se întâmplă, în anumite situații, ca mijloacele tipărite să fie mai potrivite;

4). Realizarea conexiunii inverse; la elevii de vârstă mare necesitatea acestor „întăriri orale” se reduce, deoarece ei sunt capabili să-și confrunte propria performanță cu un criteriu exterior sau cu unul stabilit de ei înșiși;

5). Profesorul recurge la întăririle orale pentru îndeplinirea funcției de apreciere a performanțelor elevilor; însușirea noțiunilor și a principiilor poate fi însă măsurată și cu ajutorul unor materiale tipărite, imagini, grafice;

6). Asigurarea transferului, prin întrebări adresate oral sau prin demonstrația care folosește obiecte reale, imagini, etc.

Cadrele didactice trebuie să acorde o atenție sporită configurării ethosului comunicativ, date fiind influențele acestuia asupra componentelor activității instructiv-educative. Comunicarea satisface nevoia de „coordonare a acțiunilor” (Jürgen Habermas). În actul comunicativ partenerii se folosesc de un sistem de semne pentru a se înțelege asupra lucrurilor, evenimentelor, faptelor. Înțelegerea mijlocită de comunicare stă la baza mecanismului de coordonare a acțiunilor. Desfășurându-și activitatea cu grupul-clasă de elevi, profesorul folosește mesaje, care, în funcție de intenție, pot fi grupate în șase categorii: 52

de orientare și comunicare: transmite sau solicită informații;

de evaluare: își afirmă propria părere sau solicită părerea elevilor;

de influență: oferă sau cere sugestii, directive;

de decizie: își exprimă acordul sau dezacordul;

de exprimare a climatului emoțional (atmosfera): se manifestă o tensiune sau scădere de tensiune;

de integrare: se exprimă solidaritatea sau antagonismul.

Comunicarea didactică antrenează întregul potențial discursiv, precum și întreaga personalitate a participanților. Ea reprezintă un transfer

52 Ion Radu: Psihologie socială, Editura EXE, Cluj-Napoca, 1994, p. 200.

complex, realizat prin mai multe canale, între indivizi sau grupuri ce își asumă simultan sau succesiv rolurile de emițători și receptori.

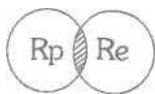
Schema comunicării în procesul de învățământ

(W. Meyer-Epler)

PROFESOR (emițător de mesaj)

CANAL DE TRANSMITERE

ELEV (receptor de mesaj)



Comunicarea este posibilă atunci când cele două repertorii se intersectează. Prin repertoriu înțelegem ansamblul conceptelor, operațiilor, regulilor etc, de care dispun profesorul sau elevii. Cu cât repertoriile lor au mai multe elemente comune, cu atât comunicarea bilaterală este mai bună. Un act de comunicare decurge nestânjenit dacă subiecții care comunică și acționează se înțeleg în exprimările lor, susține Habermas⁵³, în așa fel încât ei:

- Împărtășesc sensul conținutului propozițional al exprimării lor;

- Împărtășesc sensul pragmatic al relației interpersonale;

- Nu pun sub semnul întrebării pretenția de validitate a opiniilor pe care și le comunică;

- Acceptă pretenția de validitate a normei de acțiune pe care fiecare dintre ei vrea să o respecte în împrejurările respective.

53 Jürgen Habermas: Preliminarii la o teorie a competenței comunicative, în voi. „Cunoaștere și comunicare”, Editura Politică, București, 1983, p. 202.

Intersectarea celor două repertorii face posibilă înțelegerea, care presupune, ca o condiție elementară, o identitate a semnificațiilor expresiilor pentru participanții la comunicare. În cadrul actelor comunicative, identitatea de semnificații presupune mult mai mult decât o uniformitate a comportamentului participanților la comunicare și anume un „acord”, care nu are numai componente lingvistice, ci și cognitive și interacționale (Charles Morris).

Informația sau mesajul didactic se receptează și prelucrează în funcție de repertoriul individului. Repertoriul elevului este însă destul de sărac în ce privește conceptele specifice disciplinelor socio-umane, atunci când începe să le studieze, poate și datorită faptului că reprezintă o noutate pentru el, lecturile individuale anticipative fiind destul de rar întâlnite. Pe de altă parte, nivelul ridicat de abstractizare face dificilă receptarea și înțelegerea, ceea ce impune profesorului adaptarea informațiilor și a modalităților de operare cu ele la nivelul de dezvoltare al elevilor, prin utilizarea unui limbaj adecvat și accesibil în explicarea sensului și semnificației lucrurilor.

Datorită nivelului ridicat de generalizare și abstractizare al

informațiilor vehiculate de disciplinele socio-umane este necesară o abordare care să împiedice asimilarea ca memorare mecanică, fără posibilitatea de interpretare, înțelegere și transfer. Profesorii tratează adesea unele teme la un nivel pentru care elevii nu sunt pregătiți, depășind posibilitățile lor de înțelegere. Procedând în acest fel, informațiile vor fi asimilate ca simple clișee verbale.

Riscul învățării mecanice este ridicat, atunci când nu se țin cont de structurile cognitive ale elevilor. Este bine cunoscut, de către oricine are cunoștințe de psihologia învățării, faptul că înțelegerea este condiționată de raportarea noilor cunoștințe la un fond cognitiv format anterior. În ce privește disciplinele socio-umane acest fond este, sub multe aspecte, sărac. Exemplul elocvent ne este oferit de disciplina „Logică” (clasa a IX-a), care presupune cunoștințe și operații cu grad mare de noutate pentru elevi. Profesorul este nevoit să îi formeze elevului o bază conceptuală ce urmează să fie dezvoltată ulterior, într-un timp relativ scurt. Suprapunerea repertoriilor se va realiza, din acest motiv, cu destulă dificultate, ceea ce se va repercuta asupra eficienței comunicării. Acest impediment poate fi depășit dacă abordarea temelor este pe măsura dezvoltării intelectuale a elevilor.

jst: județeană

Realizarea feedback-ului

BIBLIOTECA JUDEȚEANĂ. OCTAVIAN GOGA”.

CLUJ ui în comunicare... – Comunicarea didactică nu se confundă cu informarea. Ea presupune o procesualitate circulară, o anumită reciprocitate între parteneri, fiecare dintre ei având simultan un dublu statut: de emițător și receptor. Simpla emitere nu înseamnă comunicare, deoarece nu este suficient ca elevilor să le fie prezentate informații, pentru ca ei să și învețe.

„Dacă scopul oricărei comunicări pedagogice este de a modifica nivelul științei, felul de a preda și de a se comporta al receptorului, ai face să înțeleagă și, ulterior, să reușească ceva (...), atunci devine evident că simpla emitere a unui mesaj nu este de ajuns și că sunt indispensabile două conexiuni inverse (feedback), una de la receptor la emițător, cealaltă de la emițător la receptor, pentru ca această comunicare să merite numele de pedagogică”.

Comunicarea unilaterală este un nonsens. Dacă profesorul nu recepționează și descifrează la timp reacțiile elevilor săi și nu își reglează la timp conduita convențională, întreaga activitate poate fi

compromisă. El nu va ști nici măcar dacă a fost înțeles de aceștia. Realizarea feedbackului înseamnă obținerea unei informații recurente cu privire la rezultatele demersului întreprins. Acesta îndeplinește, totodată, funcția de control în comunicare: permite reglarea sursei pentru a se adapta la normele și obiectivele prevăzute. Este vorba de o „comunicare cu privire la comunicare”, parafrazându-l pe Mucchielli, întrucât îl informează pe emițător asupra calității emisiei și asupra modului în care mesajul a fost recepționat și înțeles. Este necesar ca profesorul să realizeze feedbackul, dacă vrea să știe în ce măsură a comunicat eficient și ce trebuie să facă pentru a asigura o îmbunătățire calitativă a comunicării.

Prin intermediul feedbackului profesorul va obține informații despre obstacolele întâlnite în comunicare, gradul receptării, impactul mesajului său asupra elevilor, necesitățile de ameliorare etc. La feedbackul receptor-emițător, acesta din urmă trebuie să răspundă imediat printr-un alt feedback.

Roger Mucchielli: Metode active în pedagogia adulților, p. 25.

fi

804564

Reacțiile verbale sau nonverbale ale elevului, care manifestă o neînțelegere, îl vor determina pe profesor să repete și să explice din nou, în alt fel. Apoi, conform instrucțiunilor primite, elevul trece la acțiune și se produce celălalt feedback, în sens contrar, prin semne verbale sau nonverbale, de aprobare sau dezaprobare a profesorului. La rândul său, acesta își reglează transmisia mesajelor, pentru a veni în întâmpinarea nevoilor și așteptărilor elevului. Feedbackul, consideră Mucchi-elli, trebuie să fie dublu, în ambele sensuri: unul pentru profesor, impus de valoarea răspunsurilor provocate și care permite adecvarea continuă a conținutului și a ritmului comunicării, unul pentru elev, care va fi informat, la fiecare răspuns, despre valoarea acestuia. În comunicarea didactică are loc informarea reciprocă, interactivă, ca relație de schimb între parteneri.

Sensul feedbackului în acțiunea reciprocă

(Roger Mucchielli, 1982, p.28)

Feedback care reglează informația

Emisiune – informații în

Ee

Acțiuni – răspuns

Rr

Ra

Feedback care reglează pregătirea

— Fe-l

Exemplu:

Profesorul prezintă elevilor imperativul categoric kantian: „acționează astfel ca să folosești umanitatea atât în persoana ta, cât și în persoana oricui altuia totdeauna în același timp ca scop, iar niciodată numai ca mijloc” și le va solicita:

— Analizarea și interpretarea enunțului kantian;

— Să se pronunțe dacă pot fi considerate și alte scopuri în sine, decât omul;

— Să identifice situații în care se simt folosiți ca mijloc;

— Să aprecieze prin prisma imperativului categoric kantian, afirmația lui Nietzsche: „Viața însăși este în esență sustragere, rănire, biruință asupra celui străin și asupra celui slab”;

— Să stabilească cum poate fi aplicat acest imperativ în practica vieții.

Elevii pot întâmpina dificultăți de receptare a enunțului kantian (nu înțeleg semnificația unor termeni, nu înțeleg relația scop-mijloc etc.) și atunci profesorul va oferi explicații suplimentare sau chiar va face o nouă prezentare, într-o altă modalitate, pentru a se realiza receptarea. Elevii se vor achita de sarcinile primite oferind răspunsurile așteptate de profesor, care le va evalua și va face aprecieri asupra lor. În felul acesta, profesorul își poate da seama dacă mesajul său a fost receptat corect, iar elevii primesc confirmarea că s-au achitat cu bine de sarcinile pe care le-au avut de îndeplinit.

Majoritatea disciplinelor socio-umane presupun forme elaborate și complexe de comunicare. Nu se comunică doar pentru a transmite elevilor elemente cognitive și configurații ideatice sau pentru a promova valori, a modela convingeri și credințe, a forma comportamente dezirabile. Dimensiunea relațională, purtătoare de semnificații, este mult mai importantă decât în cazul altor discipline. Reușita discursului întreprins depinde nu numai de rigoarea argumentelor, explicațiilor și demonstrațiilor, ci și de forța lor persuasivă, de stilul discursiv și limbajul folosit, care pot sensibiliza, stârni interesul și dorința de acțiune.

Comunicarea empatică

Cunoașterea de către profesor a trăsăturilor de personalitate ale elevului constituie una din multiplele condiții de reușită în procesul instructiv-educativ. Modalitățile de realizare sunt diverse, comunicarea verbală jucând un rol esențial, fără a fi însă și suficientă, pentru simplul motiv că, de multe ori, comunicarea se produce la nivel general, fără a presupune cunoașterea directă a fiecăruia dintre subiecții implicați. Este vorba de acele raporturi cu caracter indirect ce se stabilesc între profesori și elevi, acțiunile primilor putând produce modificări în comportamentul celorlalți, fără a fi nevoie de o cunoaștere directă a lor. De aceea este necesară utilizarea unor modalități alternative, dar complementare, de relaționare, care să medieze legăturile dintre cei doi factori ai binomului educațional, cum ar fi cunoașterea psihologică de tip empatic.

Empatia nu desemnează o cunoaștere de tip analitic, ci capacitatea de a depune un efort imaginativ pentru a-l înțelege pe celălalt, sub aspectul potențialului de care dispune, atitudinilor și sentimentelor sale, semnificației conduitei manifestate. O stare mintală, cum o definește Horward O. Warren, prin care un individ se identifică cu un altul sau simte starea acestuia, ceea ce nu înseamnă însă că se ajunge la o fuziune afectivă de tipul identificării totale. A manifesta un comportament empatic înseamnă, deci, a te pune în situația unei alte persoane, în scopul de a înțelege reacțiile acesteia la ceea ce i se întâmplă, stările sale emoționale, motivația și dorințele pe care le afirmă.

Comportamentul empatic presupune un mecanism psihic extrem de complex, apt să antreneze procese cognitive și afective care vizează, în opinia lui C. Rogers, perceperea cadrului intern de referință al altuia, psihologia sa, cu toate componentele sale raționale și emoționale. O apropiere prin intermediul imaginației a modului de a gândi și simți al altuia, ajungându-se chiar la trăirea unei situații asemeni celeilalte persoane:

„În cunoașterea empatică are loc un proces de identificare cu un model de comportament uman extern, perceput sau evocat, favorizând astfel înțelegerea partenerului, comunicarea cu acesta și atingerea unui nivel al trăirilor afeăive similar cu al modelului” 56.

Miron Ionescu: Lecția între proiect și realizare, p. 39.

Identificarea empatică cu celălalt facilitează, așadar, comunicarea și cunoașterea în scopul evaluării corecte a modului său

de a gândi și simți, numai pe această cale putându-i ieși în întâmpinare și crea condițiile unei influențări eficiente, în cadrul activității didactice.

Capacitatea de a cunoaște și a înțelege elevul, psihologia sa, inclusiv pe cale empatică, constituie o calitate a cadrelor didactice, o aptitudine pedagogică ce joacă un rol esențial în activitatea școlară. Ea face posibilă, totodată, participarea la emoțiile și sentimentele elevilor, împărtășirea stărilor lor afective, precum și predicția sau controlul comportamentului acestora. Poate fi anticipat, în acest fel, mersul evenimentelor, cauzele care le determină și consecințele previzibile ale acțiunilor întreprinse. Capacitatea empatică necesară unui bun cadru didactic vizează o anumită identificare psihologică cu elevul, dublată de condiția păstrării unei distanțări adecvate față de acesta, în așa fel încât să poată fi cuprinsă obiectiv întreaga problematică a colectivului. Această distanțare oferă profesorului posibilitatea să-și mențină disponibilitatea față de fiecare elev, pe când apropierea îi asigură înțelegerea doleanțelor și trăirilor sale.

Starea de empatie se înserează în procesul cunoașterii interumane, nu de puține ori constituind o condiție necesară înțelegerii elevilor, a comportamentului lor prezent și a celui viitor, un parametru cognitiv care asigură transparența în relațiile cu aceștia. În viziunea pedagogiei moderne relația profesor-elev este privită ca o relație de mare complexitate, ce implică un dialog permanent între educator și educat, o comunicare în care sunt angajate toate laturile personalității lor. Realizarea procesului instructiv-educativ presupune un complex de relații între agenții educației, în plan formal, dar și informai, care se intercondiționează reciproc. În plan formal sunt implicate relații de muncă tipice în procesul învățării, pe când în plan informai acționează cele de natură afectivă, cum ar fi cele de simpatie, antipatie sau indiferență, care pot influența desfășurarea celor dintâi și, deci, angajarea elevilor în munca instructiv-educativă. Interacțiunea dintre aceste două aspecte relaționale, în scopul eficientizării activității, este condiționată de capacitatea empatică a profesorului față de elev.

Există numeroase încercări, în literatura de specialitate, de tipolo-gizare a relațiilor dintre profesor și elevi. În funcție de evoluția pedagogică a profesorului, M. Marchand stabilește trei tipuri de comportament:

a. profesorul amorf, egoist, indiferent, care ignoră viața intimă a elevului;

b. profesorul egocentric, care provoacă tensiuni și conflicte cu elevii;

c. profesorul care stabilește legături strânse cu elevii, legături de înțelegere și ajutor, colaborare armonioasă și amicitie, fără a cădea însă în familiarism.

Cel de-al treilea tip de conduită asigură ample posibilități de aplicare în activitatea didactică a unor inițiative pedagogice, menite să îmbogățească continuu comunicarea și schimbul de informații utile între profesori și elevi.

În structura personalității oricărui cadru didactic este necesar să se regăsească capacitatea de a fi empatic, de a putea surprinde, pe acesta cale, trăsăturile psihice ale fiecărui interlocutor. Privitor la comportamentul pedagogic, recursul la o astfel de capacitate conduce la descoperirea, de către profesor, a unor modalități adecvate de optimizare a relațiilor cu elevii, sub toate aspectele, ca o condiție a unei comunicări eficiente. În acest fel, el dă dovadă de ceea ce numim măiestrie și tact pedagogic.

Bibliografie:

Cucoș, Constantin: Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 1996.

Gagne, Robert M.: Condițiile învățării, Editura Didactică și Pedagogică.

București, 1975. Habermas, Jürgen: Cunoaștere și comunicare, Editura Politică, București

1983. Ionescu, Miron: Lecția între proiect și realizare, Editura Dacia, Cluj-Napoca 1982. Ionescu, Miron; Radu, Ioan (coord.): Didactica modernă, Editura Dacia.

Cluj-Napoca, 1995. Marcus, Stroe: Empatia – cercetări experimentale, Editura Academiei.

București, 1971. Mucchielli, Roger: Metode active în pedagogia adulților, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982. Moles, Abraham: Theorie structurale de la communication et la société.

Masson, Paris, 1986; Neacșu, Ioan: Metode și tehnici de învățare eficientă, Editura Militară.

București, 1990. Radu, Ioan; Iluț, Petre; Matei, Liviu: Psihologie socială, Editura EXE.

Cluj-Napoca, 1994.

Cap. VII: PROIECTAREA, ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA LECȚIEI

„... a instrui înseamnă a planifica, a proiecta, a organiza, a dirija și a controla, funcții ce asigură exercitarea rolului conducător ce revine cadrului didactic în procesul de învățământ”.

Ioan Cerghit

Planificarea și organizarea activităților didactice

Pentru a se realiza cât mai bine obiectivele urmărite prin predarea unei discipline și, deci, dezvoltarea personalității elevilor în direcția dorită, învățarea trebuie să fie planificată și nu întâmplătoare. Așa cum o definește R. Gagne, planificarea este o problemă de analiză a ceea ce s-ar putea numi „structura învățării unui obiect de studiu”. Ce presupune această analiză? O distribuție a conținutului disciplinei pe unități mari de ordinul capitolelor sau sistemelor de lecții, ordonate într-o anumită succesiune și care urmează să fie abordate în decursul unui semestru sau an școlar.

Planificarea constituie prima operație importantă pe care o realizează cadrul didactic la începutul anului școlar. Documentul orientativ în planificarea unei discipline este programa școlară, unde sunt indicate obiectivele generale, capitolele, temele și numărul de ore posibil de alocat pentru tratarea lor. Profesorul planifică predarea disciplinei de studiu pentru un semestru sau an școlar, stabilind succesiunea lecțiilor (activităților) și termenele precise de realizare a lor. Planificarea anuală a activității presupune structurarea conținutului prin delimitarea capitolelor și precizarea numărului de ore alocat pentru fiecare. Planificarea semestrială o continuă pe cea anuală, detaliind-o prin:

- 1). Definirea obiectivelor specifice fiecărui capitol;
- 2). Stabilirea pe capitole a lecțiilor și a termenelor de realizare;
- 3). Identificarea unor posibile strategii de predare, învățare, evaluare.

Exemple:

Nr. crt.

Capitol

Nr. ore

Subiectul lecției

Data

Obiective

Tipul de lecție

Observații

Nr. crt.

Capitolj Nr. ore Subiectul Data Obiective lecției

Metode Mijloace folosite

Evaluare Observații

Procesul de învățământ este unul organizat și dirijat. Toate componentele sale se articulează pentru a asigura, în cele din urmă, obiectivele urmărite. În desfășurarea activităților didactice, intervin numeroși factori (conținuturi, metode și mijloace, strategii etc), sunt folosite anumite resurse și se stabilesc variate tipuri de relații psihosociale și pedagogice profesori-elevi și elevi-elevi. Fiecare din aceste componente condiționează reușita demersului didactic. Complexitatea procesului, privit prin prisma interdependenței funcționale a componentelor sale, face necesară organizarea, care să-i asigure unitatea și desfășurarea în condiții optime.

„Organizarea reprezintă acțiunea complexă de asigurare ordonată, disciplinată, rațională, coerentă și eficientă a activităților didactice, a forțelor și mijloacelor umane și materiale necesare punerii în operă a componentelor esențiale ale procesului de învățământ – obiectivele, conținuturile, strategiile didactice, evaluarea și îndeosebi formele de activitate didactică” 57

Pentru a se asigura o funcționalitate eficientă procesului instructiv-educativ, forma de organizare trebuie să fie adecvată conținutului predat. În practică pot fi adoptate forme variate de organizare a activității. Datorită valențelor sale informative și formative, lecția rămâne forma de bază a organizării activității.

Ca principal cadru de însușire a cunoștințelor, formare a abilităților, evaluare și notare a performanțelor, lecția trebuie să răspundă anumitor cerințe didactice, pentru a avea un randament ridicat:

Ioan Bontaș: Pedagogie, p. 171.

1). Stabilirea locului și importanței sale în sistemul de lecții în care se încadrează, pentru a se asigura o succesiune logică a cunoștințelor și integrarea lor într-un tot unitar și sistematic;

2). Clarificarea obiectivelor urmărite, în funcție de care se stabilește structura lecției și se aleg metodele adecvate;

3). Elaborarea structurii metodice specifice tipului respectiv de

lecție;

4). Alegerea strategiilor didactice necesare realizării lecției;

5). Asigurarea relațiilor interdisciplinare.

Lecția rămâne deseori în practica școlară, tributară unor vechi concepții și înregistrează o serie de disfuncții:

1). Predarea și învățarea se reduc încă, pentru unii, la expunerea profesorului și înregistrarea pasivă de către elevi a celor comunicate; verbalismul excesiv, datorat folosirii cu precădere a metodelor expositive, îi determină pe elevi să devină pasivi și indiferenți;

2). Abordarea diferențiată, în funcție de particularitățile individuale, se realizează greu;

3). Dirijarea și controlul activității sunt de multe ori deficitare, datorită unui feedback insuficient;

4). Utilizând o metodologie rigidă, favorizăm formalismul și împiedicăm manifestarea creativității.

Modalități de optimizare a lecției:

1). Acordarea unui grad mai mare de autonomie elevilor, cadrului didactic revenindu-i rolul de a îndruma activitatea lor independentă;

2). Organizarea informațiilor după cerințele elevilor; 3). Stimularea motivației învățării;

4). Antrenarea tuturor elevilor în sarcini de învățare, care să le solicite forțele de cunoaștere și creație (gândire, imaginație, creativitate etc); 5). Crearea acelor momente propice manifestării strategiilor cognitive, deprinderilor intelectuale, creativității; 6). Raționalizarea timpului disponibil, astfel încât accentul să poată fi deplasat de pe munca acasă pe munca în clasă; 7). Crearea unui climat favorabil manifestării unor atitudini pozitive de către elevi.

Luând drept criteriu sarcina didactică de bază și tipul de învățare, putem realiza următoarea taxonomie a lecțiilor:

1). Lecția de transmitere și însușire a noilor cunoștințe; 2). Lecția de formare a priceperilor și deprinderilor; 3). Lecția de recapitulare, sistematizare și consolidare a cunoștințelor;

4). Lecția de verificare, evaluare, notare; 5). Lecția mixtă; 6). Lecția tip seminar.

Lecția nu este unica formă prin care se organizează instruirea și educarea. Există o multitudine de alte forme, individuale sau de grup, de organizare și desfășurare a activității didactice, cum ar fi:

- 1). Studiul individual: lectura de completare și lectura suplimentară;
- 2). Elaborarea unor proiecte, eseuri, referate;
- 3). Rezolvarea de exerciții și alte aplicații;
- 4). Sesiuni de comunicări și referate, concursuri;
- 5). Cercurile de specialitate;
- 6). Consultații și meditații.

Modul în care profesorul organizează activitățile ce urmează a fi realizate cu elevii, are o deosebită importanță, deoarece în acest fel este posibilă dirijarea optimă a învățării, o învățare solicitantă și instructivă (D.P. Ausubel) bazată pe o varietate de acțiuni și procedee menite să asigure însușirea temeinică a conținuturilor, formarea priceperilor și deprinderilor vizate. Pentru aceeași sarcină de învățare există mai multe alternative de acțiune. Învățarea va fi organizată recurgându-se la soluția cu cele mai mari șanse de reușită.

Proiectarea lecției (activității)

Termenul de „proiectare didactică” (design instructional) desemnează o serie de operații prin care se stabilesc anticipat pașii ce vor fi parcurși în realizarea lecției, obiectivele urmărite, conținutul ce urmează a fi predat, strategiile utilizate, procedeele de evaluare, precum și relațiile dintre toate acestea. Rolul și evaluarea operațiilor de proiectare sunt confirmate de practica școlară, reușita lecției fiind condiționată de un proiect bine realizat.

„O pregătire serioasă, prevăzătoare și rațională a lecției începe cu un act de proică – are, de gândire, imagine și fundamentare a acesteia din toate punctele de vedere⁵⁸”.

Prin intermediul proiectării, profesorul își va clarifica ce anume urmează să predea, cum și cu ce scop. În acest fel, el are posibilitatea armonizării obiectivelor lecției cu strategiile de realizare și modalitățile de evaluare. Activitatea didactică devine cu atât mai eficientă, cu cât este mai temeinică și minuțios pregătită.

A proiecta o lecție în vederea învățării eficiente în clasă înseamnă a efectua următoarele operații:

- 1). Analiza generală a lecției prin consultarea programei, manualului și a altor surse bibliografice (ce vom preda?);
- 2). Încadrarea activității respective în sistemul de lecții sau planul tematic (unde ne situăm?);
- 3). Definirea obiectivului general și a obiectivelor operaționale

(ce urmărim în activitatea respectivă?);

4). Stabilirea resurselor necesare realizării (cu ce vom realiza cele propuse?);

5). Identificarea strategiilor didactice adecvate fiecărui obiectiv operațional stabilit (cum procedăm pentru a atinge ceea ce ne-am propus?);

6). Selectarea, structurarea logică și esențializarea conținutului (la ce informații ne raportăm în predare?);

7). Determinarea formelor de evaluare (cum vom ști dacă am realizat ceea ce ne-am propus?);

8). Stabilirea modalităților de aplicare (cum vom realiza transferul?).

58 Ioan Cerghit: Perfecționarea lecției în școala modernă, p. 53.

Schema metodologiei generale a proiectării lecției

(Ioan Cerghit, 1983, p.60)

Materia de învățământ

Sistem de lecții*"

Poziția lecției



Analiza sarcinii de învățare

Ce se studiază



Analiza situației de plecare

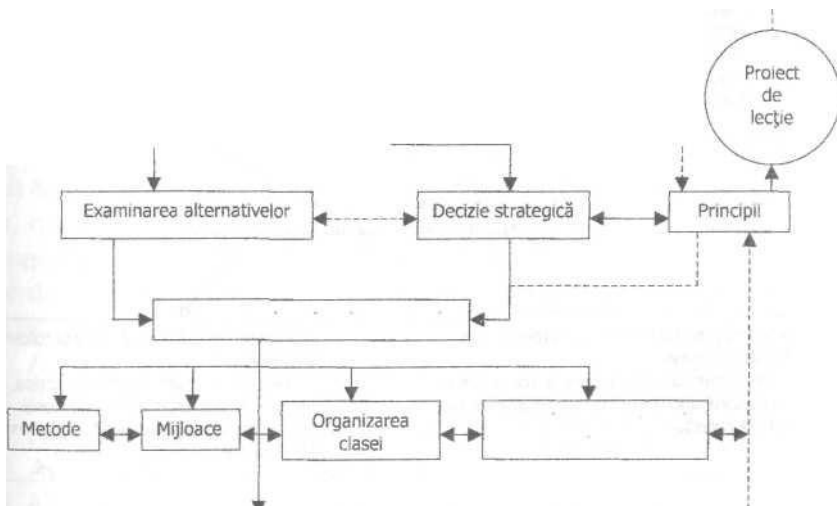
Estimarea posibilităților clasei

Enunțarea scopului și a obiectivelor

Elaborarea conținutului L

Alegerea variantei optime de lecție

Organizarea procesului (evenimente)



Instrumente de măsurare și evaluare H

Demersul metodic al unei activități instructiv educative

(Miron Ionescu, 1997, p. 100)

Stabilirea și prelucrarea conținutului științific pe baza principiilor și normelor:

- Logicii științei
- Epistemologiei
- Învățării
- Logicii didactice și pedagogice
- Particularitățile psihologice ale elevilor
- Nivelul intelectual al elevilor

Formularea obiectivelor operaționale

Stabilirea strategiei didactice ținând cont de interrelațiile dintre principiile didactice, metodele de învățământ și formele de organizare a activității didactice

Metode de învățare: învățarea prin descoperire

- Învățarea prin problematizare
- Experimentarea directă
- Exercițiul
- Instruirea asistată de computer
- Memorarea inteligentă
- Învățarea cu ajutorul modelelor
- Repetiția și controlul

Metode de predare:

— Conversația euristică problematizarea demonstrația logică sau experimentală

— Instruirea asistată de computer

— Explicația

— Modelarea

— Prelegerea

— Povestirea

Cunoașterea și evaluarea randamentului școlar

Modalități de autocontrol și autoevaluare folosite de elevi:

Interexaminan, exerciții de autoapreciere cu ajutorul unor baremuri, confruntarea cu soluția corectă

Modalități de evaluare și control folosite de profesor:

chestionare orală, examinări scrise, teste de cunoștințe, examinări cu ajutorul computerului, îmbinarea diferitelor modalități de evaluare

Ilustrare:

Profesorul urmează să predea la disciplina „Logică” (clasa a IX-a), lecția „Principiul rațiunii suficiente”. În proiectarea lecției, el va parcurge următorii pași:

— Se edifică asupra conținutului teoretic ce urmează să fie predat, consultând manualul și alte surse bibliografice (lucrări de specialitate, sinteze, culegeri de exerciții);

— Își clarifică modul în care va integra noul conținut în ansamblul tematic al capitolului „Principiile logice”, asociindu-l cunoștințelor predate anterior (celorlalte trei principii logice);

— Definește obiectivul general (cunoașterea celei de a patra legi de raționare corectă) și obiectivele operaționale (definirea principiului, identificarea tipurilor de temeuri, stabilirea temeiurilor corecte, formarea capacității de a opera cu acest principiu, determinarea consecințelor nerespectării lui);

— Identifică acele capacități ale elevilor ce vor fi solicitate în realizarea sarcinilor de învățare (gândire critică, imaginație);

— Hotărăște abordarea unei strategii activ-participative în realizarea lecției, care să solicite elevii în prezentarea conținutului lecției, ilustrarea cu exemple a fiecărui tip de temei, rezolvarea de exerciții și probleme;

— Va concepe un test de evaluare formativă, care va fi aplicat la sfârșitul lecției sau va selecta câteva exerciții prin rezolvarea cărora

elevii vor demonstra gradul de însușire și înțelegere a conținutului ideatic;

— Stabilește modalitatea prin care va explica elevilor cum poate fi folosit acest principiu în abordarea unor probleme specifice altor discipline, oferindu-le pentru rezolvare, de exemplu, următorul exercițiu din manual:

Pentru a putea susține că două triunghiuri sunt asemenea, este suficient să știm că:

1). Au câte un unghi congruent; 2). Au câte o latură congruentă; 3). Au câte două unghiuri congruente; 4). Au câte două laturi proporționale;

5). Au câte două laturi proporționale, iar unghiurile formate de laturile respective sunt congruente; 6). Toate laturile unuia sunt proporționale cu laturile celuilalt.

Cerințe:

1). Ce fel de temei reprezintă fiecare dintre enunțurile de la 1 – 6? 2). Care este formula exactă a relației de la temei la întemeiat? 3). În cazul temeiurilor insuficiente, să se arate ce ar trebui adăugat pentru a obține un temei suficient?

Conceperea unei lecții se concretizează în elaborarea unui proiect de realizare a sa, care oferă o perspectivă de ansamblu, globală și completă asupra activității ce urmează să o desfășurăm doan Cerghit). În lipsa acestuia există riscul de a lucra haotic și ineficient. În proiectul de lecție sunt precizate toate elementele implicate în desfășurarea secvențială a procesului de predare-învățare.

Nu există un model unic de proiect de lecție, de aceea prezentăm în continuare câteva variante posibile.

Momentele lecției	Obiective propuse	Tehnologia realizării	Feedback
-------------------	-------------------	-----------------------	----------

Obiective operaționale	Conținut adecvat	Strategii didactice	Itemii de testului evaluare
------------------------	------------------	---------------------	-----------------------------

Momentele lecției	Conținut	Activitatea profesorului	Activitatea elevilor
----------------------	----------	-----------------------------	-------------------------

A pregăti un demers didactic înseamnă a anticipa desfășurarea sa, succesiunea secvențelor și structura acestora, strategiile necesare, performanțele ce se vor obține. Pregătirea prealabilă condiționează eficiența activității. Lecția are un conținut bine determinat, o anumită structură secvențială, un timp limitat de desfășurare, presupune utilizarea unor strategii adecvate în îndeplinirea obiectivelor propuse. Proiectarea asigură o rigoare sporită organizării și desfășurării efective a lecției, ceea ce nu înseamnă că proiectul însuși nu poate fi reconsiderat, dacă este nevoie, pe parcursul realizării sale.

Proiect de lecție:

Data:

Profesor:

Disciplina: Logică, clasa a IX-a, profil: istorie – științe socio-umane.

Tema: Conversiunea și obversiunea propozițiilor categorice; forme speciale de argumentare.

Tipul lecției: sinteză aplicativă

Obiectivul general: formarea abilităților de rezolvare a exercițiilor cu inferențe deductive imediate.

Obiective operaționale:

La sfârșitul activității toți elevii trebuie să fie capabili:

— Să explice algoritmul de rezolvare a exercițiilor cu inferențe deductive imediate.

— Să respecte ordinea pașilor de rezolvare algoritmică;

— Să rezolve corect exerciții/ aplicații cu inferențe deductive imediate.

117

Momentele lecției	Conținut esențial	Activitate
1. Moment organizatoric		No Ob
2. Reactualizarea conținutului	— Distribuirea termenilor termen distribuit	sol urm

predat anterior	termen nedistribuit legea distribuirii termenilor tabelul distribuirii termenilor. — Tipuri de inferențe deductive Imediate Conversiunea definiție conversiuni valide demonstrație cazul propozițiilor SoP.	a). b). c). pro d). distribuit Da e). termenilo f). inferențe de g). conversiu h). valide? I). tip SoP nu
	Obversiunea definiție obversiuni valide	Ce este o
	reprezentare grafică prin metoda diagramelor Venn aplicații ale conversiunii și nhvf>rsiunii	Care sunt Cum se nhvprsiunilă?

Aplicarea conținutului reactualizat și însușit de către elevi prin rezolvare de exerciții.	șiruri de conversiuni și obversiuni derivarea unei concluzii pornind de la o premisă dată. – stabilirea „S” și „P” logic; – determinarea formulei standard a premisei; – determinarea formulei standard a concluziei; – căutarea formulei concluziei prin conversiuni și obversiuni repetate respectând alternanța operațiilor logice respective. Algoritmul de rezolvare: introducerea simbolurilor; construirea formulelor corespunzătoare premiselor; aducerea premiselor la forma de exprimare standard; construirea silogismelor elementare; stabilirea și precizarea concluziei;	Care sunt valide? Care este unei concluzii d propune propozițiile: a). sunt persoane comunicativi, c) respectat. d). Ce avea încredere în
	redarea schemei de inferență; (precizarea denumirii acesteia) construirea epicheremei; reprezentarea propozițiilor și Indicarea formulei corespunzătoare.	I – p Se cere: I) Arătați dacă din propo considerate ca premise, s mod logic-corect o conclu concluzia, schema de infe a fost obținută și denumi Îi) Pe baza propozițiilor c construiți o structură silo corectă de tip epicherem III) Să se reprezinte grafi diagramelor Venn propo și prin diagrama Euler pr Indicându-se și formulele Rezolvare: I) Se introduc simboluri p propozițiilor categorice p

		folosind, eventual, majusculă Începutul alfabetului. A = oameni care își țin promisiunile B = oameni de încredere C = oameni veseli D = oameni comunicativi E = oameni respectați F = oameni simpatici.
	Exemplu: AaE ba e pentru că AaE BaA Dab ba e DaE Dab CaD	— Profesorul insistă pe importanței detectării corect termenilor „S” și „P” logic aflați în propozițiilor categorice în optimizării operării.
	DaE CaE CaD FaI CaE FaE ral — aE	— Profesorul elevilor reactuali zarea propozițiilor categorice pentru construirea și corectă a formulelor corespunzătoare premiselor și pentru aducerea de exprima re standard; e modul în care pot fi reconstruite p echivalente.
	III) în urma transformărilor toate propozițiile sunt afirmative (deci. numai prin metoda Venn).	— Profesorul ex în care se construiesc s elementare și cum se obținerea concluziei

	de exemplu: AaE SSab se) U wLJ J Formula: SE = 0 Observație: dacă se iau în conside rație doar propozițiile inițiale, atunci două propoziții sunt negative: Aeb și CeL și se vor reprezenta prin dia grama Euler.	reprezentarea g face respectând cerin demers logic-corect. — Profesorul prezentarea formei de exprimare s soritolui aristotelic. — Solicită rea tipurilor de propoziții categ punct de vedere calitativ.
--	--	---

cm

	I) Se convine asupra notării terme nilor propozițiilor categorice clasificarea propozițiilor categorice: A; E; I; O; SaP; Sel”; SIP; SoP; conversiune: obversiune UJ raționament complex	
--	---	--

SD

1
00

		polisilogism sorbit – exprimare entimematică; Aab Bal CaD forma standard DaE EaF	
Fixarea modul ui de rezolvare algorit mic		AaF III) propoziții afirmative propoziții negative diagrama Venn diagrama Euler — Se extrage concluzia generală a modului de soluționare a exercițiului și se interpretează rezultatul. rezolvare de exerciții asemănătoare care au grad de dificultate mai mare	face apr modului În care colaborat la rezolvarea propune a propune acasă

I

PROIECT DE LECȚIE

Data:

Clasa: a XII-a

Disciplina: Filosofie

Tema: Ce este filosofia?

Tipul lecției: predare-învățare

Obiectiv general: Definirea filosofiei

Obiective operaționale:

1. La sfârșitul activității toți elevii, analizând independent textul lui Cicero din manual, vor putea identifica modul în care Pitagora a

definit filosofia; obiectivul este atins dacă elevii au interpretat corect ceea ce se spune în text că este filosofia;

2. La sfârșitul activității toți elevii, analizând independent textul lui Epictet din manual, vor putea identifica accepțiunea pe care acesta o dă filosofiei; obiectivul este atins dacă elevii au interpretat corect ceea ce se spune în text că este filosofia;

3. La sfârșitul activității toți elevii, analizând independent textul lui Nae Ionescu din manual, vor putea identifica accepțiunea pe care acesta o dă filosofiei; obiectivul este atins dacă elevii au distins corect ceea ce spune autorul că este filosofia;

4. La sfârșitul activității toți elevii vor putea detecta cum a definit Aristotel filosofia, în urma analizei independente a textului din manual; obiectivul se consideră atins dacă elevii și-au însușit corect definirea aristotelică a filosofiei;

5. La sfârșitul activității toți elevii vor putea evalua prin comparație, pe baza analizelor întreprinse și a discuțiilor purtate, toate aceste puncte de vedere; obiectivul va fi atins dacă elevii vor opta pentru una sau alta din aceste accepțiuni date filosofiei sau vor încerca să ofere o variantă personală.

Metode utilizate: Analiza de text, problematizarea, abordarea euristică, expunerea;

Tipuri de evaluare: orală, test de evaluare formativă:

124

Mo mente le c ției	Conținut ul esențial	Activitatea profesorului	Activita tea elevilor
Mo ment or ga nizatoric — 2 min.		— Notarea absențelor — Observații	— Se pregătesc pentru lecție
Se nsibiliza re a pentru act		— Comunică elevilor subiectul lecției și o biectivele	Noteaz ă în caiet titlul lecției

ivitate — 3 min.		operațio nale, pe care le scrie pe tablă — Stârnește curiozita tea, trezește interesul și dorința de a aborda această problematică	
Re actualiza re a unor no țiu ni ancoră — 4 min.	Problem atica: Omul. Libertate a. Dreptate a. Fericirea . Adevărul . Timpul. Ordinea. Dumnez eu	Solicită elevilor trece rea în revistă a teme lor abordate până în acel moment pentru a Ilustra diversitatea pro blemelor abordate. ceea ce va ușura efortul de definire a filosofiei	Își reamintesc princip alele teme studiate până acum în cadrul orelor de filosofie
Pr edarea no ilor cu noștințe 30 min.	Cicero (104 – 43 î.e.n.): Tusculan ae — Redă accepțiunea	— Prezintă elevilor textul și le propune un demers analitic asupra lui — Oferă informații	— Situarea textulu i în context ul gândiri i

	dată filosofului de către Pitagora: filosofia este contemp lație. — Pitagora afirmă despre sine că „Nu posedă nicio știință în special. dar că este filosof”.	suplimentare — Îi ajută să analizeze textul și să mediteze asupra celor descoperite — Face aprecieri privind modul de tratare a temei — Dirijează și sistematizea ză observațiile elevilor	autorul ui — Analizează textul și extrage esenția lul pe care îl fixează noțiuni și judecăți.
--	--	--	--

125

— Filosofii, adică „iubitorii de înțelepciune” sunt cei care nu pun preț nici pe glorie nici pe bani, ci „se consacră cu ardoare cerce tării naturii”.		— Desprind ideea principală și o explică. — Relevă tipul de argumenta ție — Realizează un efort de reflec ție personală asupra ideilor exprimate
— În viață, contemplarea și studiul naturii sunt cu mult mai presus decât orice altă activitate.		

		— Fac operante cu noștințele nou dobândite în studiul individual
Epictet (50 - 125 e.n.):	— Propune elevilor	— Studiază textul
Manualul	analizar ea unui	Indicat
— Expresia filosofiei e fapta. nu vorba	alt mod de a concepe filosofia	— Solicită lămuriri Isupliment are
— Filosofii sunt preocupați	— Oferă informații	— Extrag esențialul
nu numai de contempla rea naturii și a oamenilor.	suplime ntare	din materialul analizat
ci au în vedere și realiza rea unor fapte demne de principii filosofice	Îndrumă și con trolează activita tea lor	— Realizează un efort de reflecție personală
	— Numește un elev	asupra
— Exemple din viața coti diană	să prezinte și să coment eze ideea	Ideilor exprimate — Își manifestă
— A nu se afirma ceva	exprima tă în text.	atitudinea față de

negândit	—	acestea
— Începi să te	Coordonează	prin ața
comporți ca	discuții	șamentul
adevărat filosof	e care se	la judecă
atunci	Inițiază	ți le de
când nu ești	— Face	valoare
afectat de	scurte spre	emise în
faptul că cineva	cieri	prin
îți spune	asupra atâta	respingerea
că nu știi nimic.	câinilor	argumenta
	pe care	tă a lor
	elevii le	—
	au față	Compară cele
	de	două
	punctul de	perspective
	vedere	oferite de
	susținut	analiza
	de	textelor și
	autor	desco
	—	peră
	Solicită argu	deosebirele
	mentar	dintre ele.
	ea aces	
	tor	
	atitudini.	

126

Nae Ionescu (1890 - 1940): Curs de metafizică: - a filosofa înseamnă a reduce realitatea sensibilă la necesitățile personalității tale.

— Filosofia înseamnă „a deforma realitatea sensibilă și a încerca s-o pui de acord cu tine însuși, a-ți proiecta structura ta spirituală asupra întregului cosmos” Arg. 1: incapacitatea adevărului filosofic de a deveni obiectiv. Arg. 2: multitudinea de sisteme filosofice. Arg. 3: caracterul de absolut pe care-l are orice cunoștință filosofică.

— Filosofia are un caracter personal, este un act de trăire: formă de manifestare a personalității.

— Comunică elevilor sarcinile de lucru - oferă informații

suplimentare despre personalitatea filosofului – urmărește modul în care elevii își însușesc tipul de argumentare utilizat de filosof – solicită elevilor aprecieri pe marginea ideilor susținute în text – îi îndrumă spre descoperirea celor două alternative rezultate din această perspectivă:

1) particulară-o lume subiectivă prin excelență

2) generală-definitorie pentru întreg sistemul în care se valorifică existența

— Analizează textul și extrag ideea principală – explică ideea prezentând articulațiile gândirii autorului – disting tipul de argumentație la care recurge filosoful în susținerea ideilor sale. – caută să pună în evidență influența pe care au exercitat-o ideile filosofice respective în viața culturală și cea socială. – încearcă să identifice puncte de vedere și argumente opuse celor susținute de autorul textului.

Aristotel (384 – 322 î.e.n.):

Metafizica

— Filosofia este știință a primelor principii – Caracteristicile filosofului și ale filosofiei:

1. filosoful știe totul, fără a poseda și știința fiecărui caz particular

2. În domeniul oricărei discipline e considerat cel mai capabil acela care știe să-și formuleze gândurile în chip mai potrivit

— Prezintă textul de analizat și realizează o încadrare a sa în contextul gândirii filosofului – oferă explicații suplimentare cu privire la termenii de referință – ajută elevii în analizarea textului, extragerea ideilor de bază și compararea lor cu cele descoperite anterior.

— Identifică accepțiunea pe care Aristotel o dă filosofului și filosofiei – compară statutul filosofiei cu cel al științei în Grecia antică

— Stabilesc locul și rolul filosofului în cetate, conform opiniei lui Aristotel.

	3. filosofia este știința care e cultivată pentru ea însăși de dragul cunoașterii, e superioară știința care este studiată în vederea foloaselor ce decurg din ea 4. filosoful este cel care are cunoștința universalului, căci prin aceasta cunoaște oarecum și ceea ce esubsumat universalului.	— Coordonează participarea elevilor la discuțiile generate de problematica textului – urmărește formarea aptitudinilor de gândire personală – cultivă atitudinea critică față de ideile enunțate – caută să prevină însușirea necritică a ideilor.	— Caută să descopere semnificația conceptului de „principiu prim” – reactualizează înțelesurile conceptului de „principiu prim”, studiat în capitolul „Ordinea” – își exprimă opinia personală cu privire la perspectiva propusă de Aristotel
Fi xarea noilor cunoștințe 4 min.	— Pitagora: Filosofia este contemplare – Epictet: Expresia filo-sofiei e fapta – Nae Ionescu: Filosofia ca act de trăire – Aristotel: Filosofia este știința primelor principii	— Solicită elevilor prezentarea succintă a modurilor de a concepe filosofia discutate în cadrul lecției	— Realizează o restructurare a materialului oredat – operează comparații între modalitățile de definire a filosofiei prezentate în timpul lecției – pledează pentru una sau pentru alta dintre acestea

Ev aluarea 10 min	Itemii testului de evaluare	— Realizarea feedbackului prin aplicarea unui test de evaluare formativă – Prezintă rezultatele testului și face aprecieri asupra lor – se va realiza notarea și explicarea notelor acordate	— Răspund în scris la testul de evaluare – își însușesc observațiile făcute – Primesc lămuriri asupra notelor acordate
În cheierea lecției 2 min.		— Se va evidenția gradul de participare al clasei la lecție fiind remarcați elevii cu contribuții deosebite	

128

Pași semnificativi în desfășurarea lecției

Cu toate că impunerea unei structuri prealabil stabilite poate conduce la formalism în activitatea didactică, vom prezenta în continuare pașii care, de regulă, sunt parcurși în desfășurarea unei Secții.

1). Sensibilizarea elevilor pentru activitate, prin captarea atenției, provocarea curiozității, stârnirea interesului și stimularea dorinței lor de a acționa pentru producerea învățării.

Modalitatea fundamentală de captare, menținere și orientare a atenției, indispensabilă receptării, rămâne apelul la motivația intrinsecă a elevilor, adică la acei factori interiori susceptibili de a-i mobiliza la o activitate menită să conducă la însușirea cunoștințelor și formarea priceperilor. Subiectul este capabil să îndeplinească anumite

acțiuni, dar o va face numai dacă este motivat, dacă ceva îl determină să acționeze. Motivația învățării este asigurată de un ansamblu de mobiluri (curiozitate, dorințe, aspirații, atracții, tendințe, sentimente, atitudini, interese, idealuri) legate de trebuințele fiecăruia, care dinamizează, activează, pun în mișcare și dirijează comportamentul spre un anumit scop.

Exemplu:

Motivația elevilor pentru studierea lecției „Inflația”, la disciplina „Economie”, poate fi asigurată de dorința lor de a cunoaște și înțelege cauzele, mecanismele și modalitățile de combatere ale unui fenomen negativ care afectează economia națională și este resimțit de majoritatea populației. Ei nu-și vor spune: „Trebuie să învăț această lecție pentru a obține nota necesară promovării sau pentru a avea, în general, note foarte bune”, ceea ce ar constitui o motivație insuficientă. La baza acțiunii lor se situează, de fapt, automotivația, ce rezidă în curiozitatea epistemică manifestată, spiritul de explorare, tendința de perfecționare continuă.

Motivația este o tensiune interioară care dinamizează subiectul, îl antrenează într-o activitate orientată spre atingerea unui scop acceptat subiectiv. Subiectul motivat se manifestă activ, dovedește o atenție concentrată și susținută, muncește mult și nu urmărește un prilej oarecare de evadare din sarcină. Profesorul caută să le formeze elevilor un comportament sârguincios, de tipul stării de pregătire pentru învățare, le influențează, prin tehnici specifice de convingere, opiniile și atitudinile.

„Nu-l facem pe elev harnic pedepsindu-l pentru lene, curajos pedepsindu-l pentru lașitate; nu-i provocăm interes pentru muncă pedepsindu-l pentru indiferență. Nu-l învățăm să studieze repede, pedepsindu-l pentru încetineală, nici să țină minte pedepsindu-l că uită, nici să judece corect pedepsindu-l pentru lipsă de logică.⁵⁹”

Acțiunile de sensibilizare a elevilor pentru activități fac apel la o serie de factori motivaționali, cum ar fi: aptitudinile și talentul individual, dorințele și pasiunile, curiozitatea, competiția, realizarea eului, speranța succesului și teama de eșec etc. Pedagogia activă tinde să utilizeze, cu precădere, motivațiile intrinseci. Roger Mucchielli distinge următorii stimuli care pot să inducă astfel de motivații⁵⁰:

1). Invocarea obiectivelor pe termen lung (motivele pentru a studia, avantajul viitor al studierii disciplinelor în cauză, interesul

social, cel de promovare, ieșirea din starea de ignoranță, prestigiiul etc);

2). Recompensa pe termen lung;

3). Sanțiuni destinate să descurajeze comportamentele neadmise.

Tehnicile aversive, care provoacă frica de sancțiune, nu asigură o motivație pozitivă învățării, riscând să provoace chiar apatia și apoi revolta. Pe de altă parte, succesul la învățătură constituie un stimulent pentru învățarea ulterioară.

Motivația este o condiție a activității eficiente și se exprimă prin interes și atitudini de atracție sau de respingere față de activitate. Numai dacă sunt pozitiv motivați, elevii se vor implica activ în activitatea didactică. Activizarea prin sensibilizare este o acțiune de educare și instruire ce se realizează prin mijloace pedagogice: utilizarea metodelor activ-participative, crearea situațiilor surpriză antrenante, a unei atmosfere pașnice de lucru, cultivarea atitudinilor de cercetare și dobândire a cunoștințelor prin descoperire proprie.

2). Comunicarea obiectivelor urmărite. Înainte de realizarea efectivă a oricărei activități didactice se precizează în mod clar obiectivele urmărite. Elevii trebuie să cunoască tipul de performanță care va fi

59 B.F. Skinner: Revoluția științifică a învățământului, p. 132.

60 Roger Mucchielli: Metode active în pedagogia adulților, p. 69.

folosit drept indiciu că învățarea a fost realizată (Robert M. Gagne). Scopul comunicării obiectivelor urmărite este de a răspunde la întrebarea pe care orice elev poate să și-o pună: Cum voi ști când am realizat învățarea dorită? Informarea asupra performanței pe care o va realiza la încheierea activității arată elevului, înainte de începerea învățării, ce anume trebuie să învețe (rezultatul așteptat), ceea ce este foarte important pentru a-și dirija mai bine atenția și eforturile.

„... profesorii nu numai că trebuie să-și organizeze toată activitatea pe obiective clare, dar și trebuie să-și informeze elevii asupra acestor obiective, fără ambiguități și fără mister”.

Mager și McCann au demonstrat foloasele pe care le aduce elevilor cunoașterea de la început a obiectivelor specifice pe care urmează să le atingă, clasa de răspunsuri ce se așteaptă de la ei la terminarea activității. Obiectivele urmărite nu trebuie să constituie o necunoscută nici pentru profesor, nici pentru elevi, deoarece un

proces instructiv-educativ este hazardat și orb dacă nu există, dintr-un început, perspectiva rezultatelor ce vor fi obținute. Declanșarea acțiunii didactice efective este precedată, așadar, de stabilirea și anunțarea țințelor instruirii, care odată ce au fost conștientizate de către elevi, determină la cei mai mulți dintre ei și o participare motivată la activitatea de învățare.

3). Reactualizarea cunoștințelor învățate anterior (noțiunile ancoră), însușirea informațiilor sau rezolvarea unor probleme noi depinde de informațiile și deprinderile intelectuale dobândite anterior. Există chiar situații când noua învățare nu este, în cele din urmă, decât o combinație a cunoștințelor învățate în prealabil. Nu se reactualizează decât noțiunile ancoră (concepte, idei, principii, termeni de legătură etc), care pot ușura, ca elemente de suport, noua învățare. Învățarea unei deprinderi intelectuale este condiționată de învățarea anterioară a unei deprinderi subordonate.

Exemplu:

Disciplina Logică – nu pot fi învățate raporturile dintre noțiuni fără reactualizarea și invocarea cerințelor impuse de către principiile logice.

Vivian de Landsheere, Gilbert de Landsheere: Definirea obicăivelor educației, p. 19.

Orice obiectiv operațional se leagă, ca posibilitate de realizare, de alte obiective îndeplinite anterior. În reactualizarea noțiunilor ancoră, ca aspecte esențiale ale conținutului predat anterior, elevii vor demonstra că mai păstrează încă în memorie cunoștințele necesare realizării noilor obiective. Pentru acest moment al lecției, 1. Jinga și I. Negreț recomandă⁶²:

- Să se verifice doar ceea ce ajută la realizarea noilor obiective, fără a se intra în amănunte neesențiale;

- Nu se pierde cu reactualizarea ancorelor mai mult de 5 – 6 minute;

- Actualizarea ancorelor nu trebuie transformată într-un eveniment de verificare severă;

- Se pot acorda note, dar nu se pedepsesc cei care au uitat informații dobândite anterior;

- Evitarea stresului și a demotivării;

- În realizarea acestei secvențe de instruire trebuie antrenati cât mai mulți elevi, dar nu se insistă exagerat când unii dintre ei

întâmpină dificultăți;

— Este preferabil să fie adresate întrebări frontale, fără a solicita însă mereu aceiași elevi.

4). Prezentarea noului conținut și dirijarea învățării. Pentru realizarea acestei etape, profesorul se folosește de strategii adecvate (metode, procedee, mijloace, forme de organizare) realizării învățării. Într-o lecție unde se folosesc metode activ-participative elevii sunt conduși spre descoperirea adevărului printr-o succesiune de comunicări, care sugerează linia de gândire ce va fi urmărită în realizarea performanței.

În școala tradițională se pune accentul pe transmiterea cunoștințelor gata elaborate, pe când în școala modernă se pune accentul pe aspectul formativ: elevul trebuie să fie capabil de cunoaștere prin efort propriu. Rolul profesorului nu este acela de a predă în sensul prezentării unor cunoștințe, pe care elevii le memorează și le reproduc, ci de a organiza mediul educativ și activitatea proprie a elevilor, de a coordona utilizarea resurselor disponibile și informarea, de a evalua și aprecia. A predă nu este echivalent cu a spune, a dicta și a pretinde mai apoi restituirea, dimpotrivă, a predă înseamnă⁶³:

62 Ioan Jinga, Ion Negreț: învățarea eficientă.

63 Ioan Radu: Dida Aica modernă, p. 11.

— A prezenta un material informativ, fapte, exemple, modele, decupaje din realitate;

— A propune elevilor o activitate asupra acestora: analiză, comparație, definire, clasificare etc;

— A extrage apoi esențialul condensat în legi, principii, reguli, teorii;

— A organiza și îndruma actul de învățare;

— A face operante cunoștințele în aplicații.

În general, intervenția profesorului în timpul lecției vizează: expunerea succintă a temei sau problemei de studiat, conducerea cooperării într-o discuție, dezbateră, rezolvarea de probleme, îndrumarea activității individuale a elevilor, prezentarea de concluzii și opinii cu privire la activitatea acestora. Gândirea elevilor este îndrumată până la obținerea performanței finale.

Exemplu (1):

Disciplina „Logică” – Lecția „Principiul terțului exclus”.

— Profesorul prezintă elevilor o nouă lege fundamentală de raționare corectă;

— Solicită elevii să argumente că suma unghiurilor unui triunghi este egală cu 180 grade;

— Elevii vor observa că acest lucru nu poate fi realizat printr-o singură propoziție, ci printr-un sistem (ansamblu) de propoziții;

— Îndrumați de profesor, elevii vor descoperi în ce condiții argumentarea este satisfăcătoare, anume respectarea principiului terțului exclus;

— Elevii vor extrage esențialul condensat în enunțul acestui principiu și vor stabili formula simbolică de exprimare a sa;

— Elevii vor identifica, sub îndrumarea profesorului, ce deosebiri există între principiul terțului exclus și principiul bivalenței;

— Elevii vor explica de ce este importantă respectarea acestui principiu logic;

— Pentru a face operante cunoștințele dobândite, profesorul le cere elevilor efectuarea unor aplicații;

— În încheierea activității, profesorul va face aprecieri asupra modului în care aceasta s-a desfășurat și va evalua rezultatele.

Exemplu (2):

Disciplina „Filosofie” – Lecția „Sursele adevărului”.

— Profesorul prezintă elevilor noua problematică, care este sursa opiniilor noastre adevărate?

— Profesorul face scurte expuneri privind cele două curente de gândire: empirismul și raționalismul;

— Elevii vor prezenta fișe cu date referitoare la viața și opera unor reprezentanți de seamă ai celor două curente;

— Profesorul cere elevilor să analizeze și să comenteze două texte reprezentative, aparținând filosofilor John Locke și René Descartes, pentru problematica pusă în discuție;

— Coordonați de profesor, elevii vor analiza cele două texte filosofice, desprinzând ideile principale și explicând afirmațiile autorilor;

— Elevii vor releva tipul de argumentare la care au recurs cei doi autori invocați pentru a-și susține ideile și vor realiza comparații între acestea;

— Cunoștințele dobândite devin operante prin efectuarea unor aplicații cuprinse în manual.

Putem considera o lecție ca fiind eficientă dacă ea contribuie la sporirea cunoștințelor, întărirea priceperilor și deprinderilor, îmbogățirea sferei emoționale și cultivarea interesului elevilor pentru disciplina studiată, antrenându-i în forme pozitive de comportament.

Predarea în școala tradițională

- Centrată pe profesor;
- Organizată în funcție de timp;
- O strategie unică de predare;
- Predare unică;
- Se lucrează cu grupuri fixe;
- Predare pentru întregul grup;
- Învățare pasivă;

Predarea în școala modernă

- Centrată pe elev; – organizată pentru cât mai bune rezultate;
- Sunt folosite strategii multiple de predare;
- Predare repetată, pentru a se asigura îmbogățirea cunoștințelor;

— Se lucrează cu grupuri flexibile;

— Predare diferențiată;

— Învățare activă;

În cadrul activității didactice, profesorul poate adopta stiluri diferite de lucru, de interacțiune cu elevii:

Stilul flexibil

— Lucrează diferențiat cu întreaga clasă;

— Se ține seama de particularitățile individuale ale elevilor, de interesele și trebuințele lor;

— Nu manifestă stereotipii în comportament și aprecieri;

— Nu este subiectiv în aprecieri;

Stilul autoritar

— Lucrează cu elevii considerați buni la învățătură, ceilalți fiind ignorați;

— Se invocă trebuințe abstracte și nu se ține seama de particularități individuale;

— Manifestă stereotipii în comportament și aprecieri;

— Este subiectiv în aprecieri;

În funcție de stilul didactic adoptat, Miron Ionescu deosebește următoarele tipuri de relații profesor-elev⁶⁴: 1). Învățământul tradițional:

e

Predă

ReDrocede memorează

2). Învățământul modernizat:

Predă și îndrumă

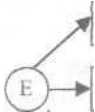
Reproduce / reconstituie



memorează aplică

3). Învățământul modern:

Îndrumă și predă



descoperă aplică

Proiectare / renroduce memorează

64 ui

Miron Ionescu: Didactica modernă, p. 239.

Principiul instruirii în școala modernă nu mai este cel selectivist, elitist, propriu școlii clasice, ci cel formulat de către Gilbert de Land-sheere: a instrui nu înseamnă a selecționa, dimpotrivă, a ne strădui ca toți elevii să reușească. Sarcina profesorului este de a-l ridica pe fiecare la un nivel cât mai înalt de cunoaștere și formare. De multe ori profesorii care predau disciplinele socio-umane cad în capcana elitismului, considerând că discipline precum Logica sau Filosofia nu pot fi studiate adecvat de oricine, argumentele invocate fiind gradul ridicat de abstractizare al conținuturilor respective și lipsa unor abilități necesare, pe care doar puțini elevi le posedă sau și le pot forma într-un interval de timp scurt. Astfel de dificultăți pot fi însă depășite, totul depinde de obiectivele pe care ni le fixăm și, mai ales, de modul în care abordăm instruirea. Adepții așa numitei „ipoteze optimiste” (J.B. Carroll, J.S. Bruner) susțin că ideile fundamentale, temele de bază care formează miezul oricăror științe sunt tot atât de simple, pe cât sunt de importante și pot fi predate oricui, la orice vârstă, într-o formă anumită. Predarea unui conținut, pentru elevi de o

anumită vârstă, constă într-o operație de „traducere”, adică într-o prezentare adecvată modului lor de gândire, de a privi realitatea înconjurătoare.

„Oricărui copil, la orice stadiu de dezvoltare, i se poate preda cu succes orice obiect de învățământ într-o formă intelectuală adecvată”
65

„Filosofia pentru copii”, ca disciplină de studiu introdusă la clasele mici, vine să ilustreze o astfel de posibilitate.

De obicei, profesorii se conduc în predare după nivelul mediu al clasei, iar atunci când situația o impune, adaugă ceva în plus pentru elevii considerați buni sau oferă lămuriri și explicații mai pe larg pentru cei slabi. Elevii pot fi incitați să învețe nu numai dacă facem materia mai atrăgătoare, dar și ușor de reținut, adaptând conținutul la nivelul lor de receptare. Procedând în acest fel, nu vom banaliza conținutul, cum ar putea replica unii, ci vom adopta un mod de abordare diferențiat, care să conducă la realizarea obiectivelor propuse de către toți elevii.

65 J.S. Brunner: Spre o teorie a instruirii, p. 59.

„După părerea multora dintre noi este necesar să se elaboreze materiale care să-l stimuleze pe elevul superior și în același timp să nu distrugă încrederea și dorința de a învăța a celor care sunt mai puțin înzestrați” 66

Diferențele dintre elevi sunt evidente, de aceea se impune o abordare diferențiată a activității de învățare, conform nivelului de pregătire și ritmului de lucru proprii fiecăruia. Individualizarea instruirii semnifică acțiunea de adaptare la particularitățile individuale ale elevului. Dacă se respectă aceste cerințe și sunt asigurate condițiile corespunzătoare, consideră Gagne și Briggs, un procentaj de 90 – 95% din elevi își pot însuși în mod real majoritatea obiectivelor până la nivelul atins numai de cei buni.

Foarte importantă, pentru lecțiile de comunicare și însușire a cunoștințelor, este esențializarea conținutului necesar învățării în clasă. O operație care conduce la subordonarea logicii științifice a disciplinei de studiu la logica pedagogică a învățării. Ea constă în selectarea informațiilor fundamentale și discriminarea lor de amănunte. Extragerea esențialului dintr-un conținut dat solicită din partea profesorului competențe de specialitate și depinde de profunzimea stăpânirii problemelor ce urmează a fi discutate. În

conținutul oricărei discipline, poate fi deosebit un mănunchi de idei fundamentale, principii și noțiuni de bază. Dobândirea acestora este facilitată de această operație de esențializare. Pe de altă parte, fiecare disciplină își are logica sa internă, în care se reflectă ordinea firească a lucrurilor sau fenomenelor studiate și această logică trebuie reflectată, la rândul său, în metodologia esențializării conținutului. În selectarea informației ne orientăm după prevederile programei, textul manualului și sursele suplimentare de documentare, astfel încât să asigurăm un optim cantitativ accesibil elevilor, suficient pentru asimilarea datelor fundamentale, adecvat timpului afectat și ritmului de lucru al fiecăruia.

66 ibidem, p. 90.

Exemplu:

Disciplina Economie, conținutul esențial al lecției: „Ce sunt factorii de producție?”

- Ce reprezintă factorii de producție;
- Relația existentă între factorii de producție și resurse;
- Locul și rolul factorilor de producție;
- Orice factor de producție se prezintă ca unitate a unor aspecte cantitative și calitative;
- Dezvoltarea economică de tip intensiv și dezvoltarea economică de tip extensiv;
- Împrejurări care impun economisirea și ameliorarea factorilor de producție;
- Numărul factorilor de producție.

Proiectarea unei lecții este centrată atât pe conținut, cât și pe acțiune, pe demersul comun al profesorului și elevilor. Pentru ca acesta să fie încununat de succes, trebuie adoptată o strategie de acțiune adecvată. Strategia didactică reprezintă un mod de organizare a metodelor și resurselor (umane și materiale) într-o situație de învățare dată, în vederea atingerii unui obiectiv. Menirea sa este de a asigura legătura dintre activitatea de predare și cea de învățare.

Există mai multe strategii de coordonare și dirijare a relațiilor dintre predare și învățare:

- 1). Strategii explicativ-reproductive (expuneri, prelegeri);
- 2). Strategii explicativ-intuitive (demonstrații);
- 3). Strategii algoritmice:
 - a), algoritmic-euristice (rezolvarea de probleme)
 - b). euristic-algoritmice (reguli de acțiune, modalități de rezolvare sau

aplicare).

4). Strategii activ-participative: a), regăsirea cunoștințelor b). euristice c). creative.

O strategie didactică este, în cele din urmă, un mod de abordare și rezolvare a unei sarcini de instruire. Adoptarea sa se face în funcție de:

- Concepția didactică a profesorului;
- Principii, norme, reguli didactice;
- Obiectivele specifice situației de instruire;
- Natura conținutului ce urmează a fi predat;
- Tipul de experiență de învățare propusă elevilor;
- Dotarea materială existentă;
- Timpul disponibil.

În predarea disciplinelor socio-umane, demersul didactic trebuie să se orienteze mai puțin spre memorizare-reproducere și mai mult spre selectarea informațiilor relevante (esențiale), dezvoltarea capacităților intelectuale, utilizarea lor în contexte noi și variate. Predarea-învățarea se poate concentra asupra aspectelor relevante ale conținutului și asupra formării și dezvoltării competențelor de nivel superior. Se va urmări înlocuirea a ceea ce se cheamă „parcursul materiei” cu punerea elevilor în situații de lucru rezonabile și atractive, în măsură să faciliteze dezvoltarea și consolidarea competențelor. Manualele se folosesc în acord cu cerințele programei, în special cu obiectivele de referință specificate pentru fiecare disciplină, însă, în „spiritul” lor și nu în „litera” lor. Pentru a realiza o lecție bună nu este suficientă stăpânirea temeinică a conținutului disciplinei respective, eficacitatea predării depinde și de pregătirea metodică și talentul didactic al profesorului.

O lecție concepută în spiritul strategiilor activ-participative prezintă următoarele caracteristici:

1). Reactualizarea noțiunilor ancoră prin verificarea orală a câtorva elevi la începutul lecției este înlocuită cu o muncă efectivă realizată cu întreaga clasă; 2). Activitatea de învățare sau de muncă independentă a elevilor ocupă o parte cât mai mare a timpului afectat lecției (50%); 3). În rezolvarea dificultăților, elevii au posibilitatea să coopereze și să solicite profesorului explicații suplimentare; 4). Activitatea este bine organizată și coordonată; 5). Intervenția profesorului este pregătită din timp și se realizează ca: expunere

succintă a temei sau problemei de rezolvat, conducerea și îndrumarea activității elevilor, concluzii și aprecieri finale; 6). Elevii au posibilitatea să facă expuneri cursive, în cadrul cărora pot să-și exprime păreri personale.

Specificul lecției de transmitere și însușire a cunoștințelor, indiferent de variantele sale, constă în conceperea și desfășurarea activității în așa fel încât elevii să-și însușească activ informațiile, dezvoltându-și capacitățile instrumentale și operatorii. Totul se concentrează în jurul elaborării și asimilării de către elevi, prin efort propriu, a unor conținuturi esențiale. Activitatea independentă ocupă o pondere însemnată și în cadrul lecțiilor de formare și dezvoltare a priceperilor și deprinderilor sau de recapitulare și sistematizare. Putem considera deci, că:

„Lecția eficientă este aceea care oferă elevilor prilejul să formuleze întrebări și probleme; să emită ipoteze, să imagineze rezolvări, soluții; să facă asociații de idei; asociații de experiențe proprii și experiențe efectuate de cercetători; să elaboreze modele, planuri, fișe, sinteze, rezumate; să angajeze discuții pentru clarificarea unor noțiuni, să formuleze concluzii; să exerseze dialogul, munca în cabinet; să cultive forme pozitive de conduită etc. „67

În predarea disciplinelor socio-umane este necesar să recurgem la ceea ce în literatura de specialitate poartă denumirea de „instruire individualizată”, care permite să fie stabilite scopuri realiste pentru fiecare elev, adaptate la competențele și specificul individual. O astfel de modalitate de abordare permite elevului să lucreze în ritmul său și asigură un feedback individual de cele mai multe ori sigur și adecvat.

Manualul de filosofie ne relevă o manieră inedită de prezentare a temelor, diferită de modul în care sunt concepute celelalte manuale. El oferă o structură tematică aptă să asigure realizarea unui contact direct cu textele esențiale ale gândirii filosofice, astfel încât întrebările și problemele să devină accesibile și să ducă la dezbateri argumentative fecunde, în cadrul orelor de predare. Textele sunt selectate din operele cele mai importante ale marilor filosofi și sunt menite să transmită impulsuri de gândire și dezbateri a unor probleme fundamentale ale vieții. Dacă celelalte discipline socio-umane oferă un volum de cunoștințe selectate, sistematizate, trecute prin filtrul interpretărilor autorilor de manuale, filosofia propune o lectură activă și reflexivă a unor texte de referință pentru o

anumită problematică, conectându-i pe elevi la pulsul viu al gândirii filosofice. Lectura textului filosofic are ca scop însușirea unor cunoștințe specifice, introducerea în formule de argu

67 Miron Ionescu: *Lecția între proiect și realizare*, p. 97.

mentale filosofică, dezvoltarea gândirii prin confruntare cu alte gândiri deja constituite și finisate, care să provoace elevilor problematizări proprii, în afara purei reflecții și a interpretărilor din manuale sau cursuri, comentariul de text este o „cale regală de inițiere în filosofie” 68, deoarece oferă posibilitatea cunoașterii conceptelor de bază, a problemelor care au fost puse și a soluțiilor propuse.

Cunoașterea filosofică are un specific al său. Însușirea de către elevi a unor cunoștințe care nu au fost pătrunse în esență riscă să devină învățare a unor gânduri negândite de ei înșiși și pe care le-ar repeta fără să se implice, chiar fără să le înțeleagă. Ar gândi doar prin achiziționare, mai bine zis, nu ar gândi deloc. Inițierea în filosofie este o cale lungă și dificilă, care poate fi însă ușurată prin clarificarea a doua aspecte esențiale: Cum să cunoști pentru a te iniția? și cum să te inițiezi pentru a cunoaște mai bine?

Nu există cunoștințe filosofice fără inițiere filosofică. Nu există inițiere fără reluarea gândurilor deja gândite, fără a lua în considerare o întreagă tradiție. Lectura textului este condiția necesară pentru o cultură filosofică personală. Elevii nu sunt întotdeauna edificați asupra modului în care trebuie lecturat, analizat și comentat un text filosofic, de aceea câteva precizări sunt absolut necesare. Ideea călăuzitoare în demersul lor nu poate fi decât următoarea: a lectura metodic un text înseamnă a-l regândi, ceea ce înseamnă, de fapt, a gândi. Lectura metodică a unui text filosofic presupune următoarele exigențe:

- Textul se citește și se explică integral;
- Forma și conținutul nu pot fi dissociate și tratate separat;
- Stăpânirea suficientă a câmpului problemei aflate în discuție;
- Nu se atribuie autorului a priori o intenție;
- Nu se urmărește pasiv, mecanic derularea textului;
- În cuprinsul său se fac asocieri sau disocieri, explicitări sub aspectul terminologiei, tezelor susținute, consecințelor;
- Se observă precis și nuanțat formele sau sistemele de forme (câmp semantic, enunț, imagini, metafore, figuri de stil, modalități de exprimare);
- Ideile sunt preluate fără deformări prin rupere din context

sau interpretare abuzivă;

Dominique Folscheid, J.J. Wunenburger. Methodologie phihsophique, P.U.F., Paris, 1992.

r

— Ordinea notițelor pe care le iau elevii să corespundă cu ordinea textului;

— Nu se susține că un text are întotdeauna „dreptate”.

Pentru analizarea și comentarea unui text se procedează în felul următor:

— Se precizează tema tratată în text și teza susținută de autor;

— Textul este situat în contextul gândirii autorului sau în opera din care a fost extras;

— Sunt desprinse ideile principale, în exprimarea cărora este evitată parafrizarea, adică formulările care conduc la repetarea textului (autorul zice că...);

— Se explică esențialul și se pun în relief expresiile încărcate de sens, urmărindu-se înțelegerea lor;

— Se realizează o distincție clară între probleme și soluții, între soluții și argumente;

— Raportarea la text trebuie să fie una critică, comparându-se opinia exprimată cu puncte de vedere și argumente proprii sau oferite de alți autori;

— Sunt apreciate consecințele pe care le comportă textul.

Predarea filosofiei în liceu se realizează în mare măsură prin analiza și comentariul de text, ceea ce presupune din partea elevului o lectură activă și nu o receptare pasivă și mecanică. Lectura activă este o activitate deosebit de complexă, ce cuprinde și întocmirea fișelor de lectură, conspectelor, rezumatelor, exprimarea unor observații, opinii și argumente personale. Valențele analizei de text în predarea filosofiei sunt multiple, elevii vor învăța să identifice puncte de vedere, presupozii și implicații, să analizeze logic, să coreleze și caracterizeze ideile cuprinse în text, să le regândească și să le confrunte cu altele, formându-și în cele din urmă un punct de vedere personal. Elevii vor ajunge la performanțe prin exerciții de tip reflexiv, hermeneutic, desfășurate individual sau în grup. Metodologia formării gândirii reflexiv-productive, presupune din partea elevilor

69 Ioan Neacșu: Metode și tehnici de învățare eficientă, Editura Militară, București, 1990.

— Să nu accepte necondiționat părerile altora, fără a le analiza și compara, fără a reflecta asupra lor;

— Să raporteze cât mai des cunoștințele și experiența dobândită la cerințele cu care se confruntă;

— Să valorifice experiența altora, dar să gândească și independent de ea, pornind de la premisele ei sau prin confruntare cu ele;

— Să-și pună singuri întrebări, căutând să cunoască cauzele diferitelor fapte, fenomene;

— Să accepte argumentele raționale ale partenerului, chiar dacă le neagă pe ale sale;

— Să nu respingă idei noi, de anticipație, predicție, cantonându-se în cele de care sunt siguri și care au fost, într-un anume fel verificate;

— Să rezolve probleme asigurându-se de înțelegerea lor;

— Să utilizeze tehnici de verbalizare, generalizare și transfer a achizițiilor făcute;

— Să promoveze atitudini flexibile, stabilind alternative ale direcțiilor de rezolvare.

5). Fixarea și consolidarea performanței realizate. Se asigură prin repetarea aspectelor esențiale ale conținutului predat, rezolvarea de exerciții sau aplicații, exemplificări suplimentare necesare pentru crearea unor mai bune posibilități de generalizare a capacităților însușite și de transfer, de operaționalizare a celor învățate. Fixarea și consolidarea asigură păstrarea cunoștințelor în memoria de lungă durată și, deci, trăinicia învățării.

6). Evaluarea performanței. Indispensabilă în timpul unei lecții, deoarece prin intermediul său se poate aprecia dacă învățarea dorită a avut loc. Elevului i se oferă ocazia să-și verifice performanța (rezultatul învățării), iar profesorul are posibilitatea să constate eficiența lecției ținute. În afara evaluării implicate în conexiunea inversă, înserată pe parcursul lecției, se realizează și o evaluare bazată pe măsurarea și aprecierea rezultatelor la sfârșitul activității prin verificarea orală sau cu ajutorul testelor de evaluare formativă.

7). Asigurarea conexiunii inverse. Pe tot parcursul lecției, profesorul urmărește să obțină informații despre modul în care evoluează învățarea, despre modul în care elevii descoperă, înțeleg, rețin, analizează, aplică etc. Pentru a-și da seama în ce măsură au fost

atinse obiectivele urmărite, el va căuta să stabilească o permanentă conexiune inversă cu elevii, operantă după schema: solicitare-răspuns-confirmare/infirmare-corectare. Un feedback optim se poate realiza numai dacă în cadrul lecției:

- Sunt folosite strategii activ-participative;
- Sunt create condiții de manifestare a reacțiilor elevilor, prin întrebări și comentarii libere la mesajul profesorului; sunt antrenafi cât mai mulți elevi în realizarea aplicațiilor;
- Se realizează un dialog plurirelațional între profesor și elevi; Achizițiile realizate de elevi în timpul orelor de clasă sunt completate, consolidate, îmbogățite prin activități sau sarcini de lucru complementare: teme pentru acasă, studiul individual, lucrări ample de sinteză (referate, proiecte), pregătirea pentru concursuri și examene etc.

Sintetizând cele spuse pe parcursul acestui capitol, pentru ca o activitate de predare-învățare să fie eficientă profesorul trebuie să respecte anumite condiții:

- 1). Sarcina pe care elevii o au de rezolvat prin efort propriu să fie bine proiectată, organizată, coordonată și supravegheată;
- 2). Coordonarea activității se realizează într-o manieră care să permită tuturor elevilor atingerea standardelor de performanță propuse;
- 3). Utilizarea unor modalități adecvate de sensibilizare și activare a elevilor;
- 4). Asigurarea unei atmosfere de lucru antrenante;
- 5). Creșterea ponderii activității de învățare în clasă, elevii lucrând efectiv (individual sau în grup) o parte cât mai mare a timpului afectat unei lecții;
- 6). Dacă elevii întâlnesc dificultăți să poată colabora pentru depășirea lor sau să solicite ajutorul profesorului;
- 7). Nu se intervine prea des fragmentând dezbaterile sau răspunsurile orale și împiedicând, în acest fel, expunerile cursive; lămuririle sunt cerute/ oferite la urmă;
- 8). Se realizează un feedback permanent pentru a avea controlul celor însușite în timpul lecției;
- 9). Evaluarea continuă a rezultatelor instruirii, pentru a preveni la timp tendințele de eșec sau nereușită.

Bibliografie:

Bontaș, Ioan: Pedagogie, Editura ALL, București. 1996.

Bruner, Jérôme S.: Spre o teorie a instruirii, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.

Cerghit, Ioan: Perfecționarea lecției în școala modernă, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

Cucoș, Constantin: Pedagogie, Editura Polirom, Iași, 1998.

Folscheid, Dominique; Wunenberger, J.J.: La methodologie philosophique, PUF, Paris, 1992.

Gagne, Robert M.: Condițiile învățării, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.

Gagne, Robert M.; Briggs, Leslie J.: Principii de design al instruirii, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

Ionescu, Miron: Lecția între proiect și realizare, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1982.

Ionescu, Miron; Radu, Ion (coord.): Didactica modernă, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1995.

Ionescu, Miron; Radu, Ion; Salade, Dumitru: Dezbateri de didactică aplicată, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 1997.

Jinga, Ioan; Negreț Ion: Învățarea eficientă, Editura Tehnis, București, 1994.

Landsheere, Viviane de; Landsheere, Gilbert de: Definirea obicăivelor educației, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979.

Mucchielli, Roger: Metode a Aive în pedagogia adulților, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1982.

Neacșu, Ioan: Motivație și învățare, Editura Didactică și Pedagogică, București. 1978.

Neacșu, Ioan: Metode și tehnici de învățare eficientă, Editura Militară, București, 1990.

Noveanu, Eugen (coord.): Modele de instruire formativă la disciplinele fundamentale de învățare, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1983.

Popescu, Peiaghia; Roman, Ioan: Lecții în spiritul metodelor active, Editura Didactică și Pedagogică. București, 1981.

Skinner, B.F.: Revoluția științifică a învățământului, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1971.

Włodarski, Ziemowit: Legitățile psihologice ale învățării și predării, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.

Cap. IX: ELEMENTE DE DOCIMOLOGIE DIDACTICĂ

„E imposibil să judeci adecvarea unei conduite, gradul de eficacitate a unei acțiuni fără să cunoști efectul sau rezultatul urmărit”.

Gilbert de Landsheere

Ce se evaluează?

Evaluarea reprezintă un moment esențial în desfășurarea activității didactice, deoarece prin intermediul ei poate fi înregistrat progresul școlar, ceea ce ne ajută să apreciem în ce măsură rezultatele obținute sunt în concordanță cu obiectivele stabilite. Orice proces de învățare, finalizat prin achiziționarea cunoștințelor și stăpânirea abilităților cognitiv-acționale, presupune, pentru dirijarea eficace a derulării sale, un control al efectelor, ca temei al oricăror măsuri ameliorative. Termenul „evaluare” desemnează o serie de operații prin care se obțin informații utile cu privire la nivelul de pregătire al elevilor și calitatea instruirii. Scopul evaluării este de a constata efectele unei acțiuni și de a le aprecia în perspectiva obiectivelor urmărite, numai în acest fel fiind posibil un control permanent asupra derulării procesului instructiv-educativ și adoptarea deciziilor de eficientizare a acestuia.

Componentă indispensabilă a procesului didactic, evaluarea se realizează sub forma unui feedback neîntrerupt, menit să confirme sau să infirme acumularea de către elevi a cunoștințelor și abilităților.

„Evaluarea cuprinde, în esență, descrierea calitativă și cantitativă a comportamentului elevilor și o judecată de valoare referitoare la dezirabilitatea acestor comportamente” 70

70 Ioan Jinga: Educația ca investiție în om, p. 62.

Constatarea progresului cantitativ și calitativ al învățării reprezintă condiția sine qua non pentru determinarea succesului pe care l-a avut instruirea, prin prisma obiectivelor urmărite. Evaluarea este un act de cunoaștere a elevilor sub mai multe aspecte: cunoștințe acumulate, capacități dezvoltate, atitudini și conduite, dar și a acelor aspecte ale activității care explică nivelul rezultatelor. Simultan cu aprecierea rezultatelor constatate sunt relevați și factorii care au contribuit la obținerea lor, eficacitatea resurselor, condițiilor și operațiilor folosite, pe această bază fiind posibilă diagnosticarea calității procesului, punerea în evidență a părților bune și a celor slabe. Datele pe care dorim să le obținem printr-o acțiune de evaluare a instruirii trebuie astfel organizate, consideră Gagne și Briggs, încât să

răspundă următoarelor întrebări referitoare la lecție, temă sau sistem instructiv:

- 1). În ce măsură s-au realizat obiectivele propuse?
- 2). În ce mod și în ce grad noua lecție a fost mai reușită sau mai puțin reușită decât precedentele?
- 3). Ce efecte suplimentare, eventual neprevăzute, a avut și în ce măsură sunt acestea mai bune sau mai slabe decât cele anterioare?

Considerată a fi punctul final în succesiunea evenimentelor lecției (D.P. Ausubel), evaluarea este un act didactic complex, integrat procesului instructiv-educativ, menit să asigure obținerea unor informații utile privind elevii, profesorul și programul educațional „în vederea elaborării aprecierilor finale, care, la rândul lor, vor fi utilizate pentru susținerea deciziilor ameliorative. Cerința de a conferi activității didactice o eficiență sporită determină intensificarea eforturilor de extindere a acțiunilor de evaluare asupra mai multor aspecte. Nu este suficient să ne informăm doar asupra performanțelor obținute de elev la un moment dat, ci și asupra procesului didactic, în vederea perfecționării sale în etapele următoare. J.L. Chancerel stabilește următoarele aspecte urmărite prin demersul evaluativ⁷¹:

- 1). Evaluarea activității de învățare în termeni de achiziții; 2). Evaluarea modului de utilizare a structurilor de achiziție, pentru a dobândi competențe și calificări;

1 J.L. Chancerel: Evaluarea și instruirea: o metapracică, în „Revista învățământului preșcolar”, nr. 4, 1991.

- 3). Evaluarea modului de utilizare a competențelor în structuri de producție, consum și achiziții ulterioare;

- 4). Evaluarea achizițiilor în raport cu normele și valorile spațiului comunitar;

- 5). Evaluarea modului de funcționare a structurilor de achiziție în relație cu nevoile, aspirațiile și resursele elevilor;

- 6). Evaluarea obiectivelor pedagogice și a coerenței lor într-un sistem de instruire;

- 7). Evaluarea acțiunii de instruire și a coerenței sale în raport cu obiectivele, resursele și cadrele de referință.

- 8). Evaluarea cadrului de adecvare a structurilor de achiziție la cerințele structurilor de utilizare;

- 9). Evaluarea capacității structurilor de utilizare de a lua în calcul achizițiile elevilor din domeniul în care aceștia au dobândit

competențele;

10). Evaluarea adecvării structurilor de instruire și a celor de utilizare a competențelor la normele și valorile sociale.

Intenția nu se rezumă doar la a certifica niște achiziții, evaluarea vizează și corectarea procesului didactic, în sensul perfecționării căilor de formare a elevilor. În școala tradițională, evaluarea era focalizată pe rezultat, pe verificare și răspuns, pe când în școala modernă ea este focalizată pe rezultat și proces, pe diagnosticare și ghidare. Definiția oferită de Ioan Bontaș exprimă foarte bine această orientare:

„... actul didactic, integrat întregului proces de învățământ, care asigură evidențierea cantității cunoștințelor dobândite și valoarea (nivelul, performanța, eficiența) acestora la un moment dat – în mod curent, periodic și final, oferind soluții de perfecționare a actului de predare-învățare” 72

Din perspectiva relației proces-produs și produs-proces, evaluarea constituie un act necesar în luarea deciziilor privind desfășurarea viitoare a activității, pentru că ea furnizează informațiile de care avem nevoie în reglarea și perfecționarea continuă a demersului didactic. Predarea-învățarea unei anumite discipline presupune, așadar, o evaluare permanentă a rezultatelor obținute de elevi și a procesului

72 Ioan Bontaș: *Pedagogie*, p. 201.

didactic. Competențele constatate nu pot fi apreciate și explicate adecvat decât în măsura în care sunt puse în legătură cu multiplele componente ale procesului instructiv-educativ: conținut, metode, mijloace, forme de organizare, situații, condiții, relații educative a căror calitate și funcționalitate se reflectă în rezultatele obținute. Preocupările manifestate în direcția perfecționării acțiunilor evaluative ținesc, în cele din urmă, creșterea continuă a eficienței activității și a randamentului școlar:

„... randamentul școlar reprezintă un concept integrator care subordonează mai multe noțiuni operaționale implicate în acțiunea de evaluare: evaluarea nivelului de cunoștințe ale elevului, evaluarea comportamentului elevului, evaluarea succesului școlar, evaluarea calității procesului de învățământ” 7

Întregul efort este centrat pe conexiunea proces-rezultat, de aceea putem considera că o evaluare eficientă este aceea care:

— Arată profesorilor dacă au fost atinse obiectivele;

- Ajută profesorii să facă o diagnoză a progresului elevilor;
- Ajută profesorii să adapteze activitățile elevilor la posibilitățile lor;

- Orientează elevii în alegerea celei mai bune căi de afirmare;
- Ajută profesorii să-și organizeze corect propria activitate;
- Furnizează feedbackul pentru părinți.

Importanța evaluării, ca formă de relaționare la rezultatele activității, poate fi pusă în evidență prin intermediul funcțiilor pe care le îndeplinește:

1). Funcția de constatare și apreciere a rezultatelor obținute de elevi;

2). Funcția de informare a agenților acțiunii educative (profesori, elevi, părinți) privind stadiul și evoluția pregătirii;

3). Funcția de ierarhizare și clasificare a elevilor, prin prisma performanțelor realizate;

4). Funcția de predicție, privind nevoile și disponibilitățile viitoare ale elevilor;

5). Funcția de diagnosticare și reglare a activității desfășurate, prin evidențierea cauzelor care au determinat succesul sau eșecul;

6). Funcția educativă, adică stimularea obținerii de performanțe superioare prin folosirea rezultatelor ca factor motivațional.

Sorin Cristea: Dicționar de termeni pedagogici, p. 159.

Structura actului evaluativ

Evaluarea este o acțiune complexă, etapizată, care presupune realizarea mai multor operații:

1). Verificarea și măsurarea rezultatelor obținute de elevi, prin constatarea de către profesor a volumului și calității cunoștințelor însușite;

2). Interpretarea și aprecierea, pe baza cărora se emite o judecată de valoare privind rezultatele măsurate. Aprecierea rezultatelor se face

- Prin raportare la obiectivele și normele exprimate în programa școlară;

- Prin raportare la nivelul clasei;

- Prin raportare la posibilitățile fiecărui elev;

- Prin raportare la nivelul existent la începutul programului de instruire;

3). Notarea rezultatelor verificate și apreciate, prin semne

convenționale (note);

4). Stabilirea unor măsuri ameliorative în urma concluziilor desprinse din interpretarea datelor obținute.

Evaluarea obiectivelor cognitive permite o măsurare și cuantificare riguroasă, deoarece vizează volumul informațiilor acumulate și nivelul de însușire a acestora, concretizat în tipuri de comportamente care dovedesc învățarea: memorarea logică a unor date, fapte, evenimente, reproducerea informațiilor și aplicarea lor, capacitatea de transfer etc. Formarea capacităților intelectuale, dezvoltarea gândirii, se evaluează mai greu decât însușirea unor informații, progresele realizate în această direcție fiind mai dificil de cuantificat și măsurat, decât cunoștințele care se pretează ușor la o exprimare cantitativă (Ion T. Radu). Capacitatea intelectuală se exprimă prin nivelul general de dezvoltare a proceselor gândirii, memoriei, limbajului, imaginației creatoare etc, pe care o educație bine înțeleasă trebuie să le cultive. Se poate aprecia, de exemplu, capacitatea elevilor de a efectua operații de analiză, sinteză, comparație, clasificare, definire, ca indicatori ai dezvoltării intelectuale. Ion T. Radu propune două modalități de măsurare a proceselor intelectuale:

1). Indirectă: prin rezultatele obținute (acumulări, înțelegere, rezolvare de probleme), care oferă o imagine globală asupra diferitelor capacități învățate, ce se manifestă ca performanțe constatabile ale elevilor;

2). Directă: prin evaluarea proceselor considerate esențiale într-o anumită activitate intelectuală (înțelegerea, capacitatea de a opera cu informații, analiza, sinteza, raționamentul deductiv, raționamentul inductiv etc).

Ilustrări:

Disciplina „Logică” – capacitatea elevilor de a realiza operații concrete de definire se poate evalua utilizându-se un test cu itemi de tipul: 1). Care din afirmațiile următoare referitoare la definiții este eronată: a), exprimă într-o formă concisă principalele rezultate ale unei etape în cunoașterea obiectului;

b). definirea este cel mai important proces logic ce precede raționamentul și este condiția indispensabilă raționamentului corect;

c). nicio definiție nu este absolută; ea se poate întregi, modifica sau chiar înlocui cu alte definiții, corespunzător noii etape de

cunoaștere;

d). componentă a structurii definiției, relația de definire trebuie înțeleasă ca relație de echivalență între definit și definitoriu, în particular ca relație de egalitate; e). una și aceeași noțiune poate avea mai multe definiții corecte, funcție de scopurile urmărite în cunoaștere. 2 j. Definirea unei noțiuni se poate face prin două definiții distincte, ambele prin gen proxim și diferență specifică: a), da; b). nu;

3). Precizați dacă următoarele enunțuri sunt sau nu adevărate: a), eroarea de a fi prea largă sau prea îngustă nu se produce în cazul definițiilor stipulative; b). eroarea de a fi obscură poate apărea și în cazul definițiilor stipulative; c). despre definițiile stipulative nu se poate spune că nu enunță însușirile esențiale ale obiectului definiției;

4). Următoarele definiții sunt incorecte întrucât încalcă unele reguli. Care sunt aceste reguli?

a), angoasa este un complex arhetipal;

b). sincopa este o lipsă;

c). frumos este ceea ce suscită simțul estetic;

d). punctul este ceea ce nu are întindere spațială;

e). logica este știința care ne învață să gândim logic.

5). Arătați care dintre enunțurile următoare sunt definiții corecte: a), meseria este brățară de aur;

b). balena este un animal acvatic care nu respiră prin bronhii; c). O linie dreaptă este cea mai scurtă distanță dintre două puncte; d). lumen este unitatea de măsură a energiei luminoase.

6). Să se analizeze comparativ definițiile următoare și să se arate dacă sunt logic corecte:

a). Major = de. persoană în vârstă de 18 ani (în condițiile dreptului din țara noastră, cu referință la exercitarea dreptului de vot);

b). Major = de. persoană care a împlinit vârsta legală pentru a beneficia de drepturi civile și politice.

7). Analizați comparativ următoarele definiții și arătați dacă sunt logic – corecte:

a). Echivalență = de. relație ce exprimă propozițiile de forma:

„P dacă și numai dacă q”; b). Echivalență = de. relație ce exprimă implicația inferențială reciprocă (p – q);

c). Echivalența = de. relație ce desemnează funcția de adevăr a echivalenței (p-q).

8). Încercați să definiți corect noțiunile: societate, personalitate,

parlament.

Disciplina „Filosofie”: evaluarea capacității de analiză (a unui text filosofic):

Proceduri utilizate de elev, care urmează să fie evaluate A repera:

- Tema generală a textului;
- Elementele/părțile textului;
- Ideile esențiale;
- Conceptele de bază;
- Detaliile;
- Legăturile logice și modul de argumentare.

A conserva:

- Sensul general;
- Conceptele cheie;
- Ordinea textului;
- Ideile esențiale;

Criterii de reușită în funcție de care se face aprecierea

- Reperarea este exactă și completă
- Fără eroare în alegerea supozițiilor;
- Exactitate;
- Fără omisiuni;
- Păreri critice;
- Comparații;
- Legăturile logice.

A reformula ideile esențiale

— Reformulare sintetică, fără reproduceri și fără deformări ale sensului.

Disciplina „Filosofie” – evaluarea competențelor de comunicare:

Se realizează prin:

— Activități de conversație directă, dialog liber și dezbateri pe o anumită temă sau în legătură cu un subiect controversat;

— Exerciții care solicită exprimarea părerilor, convingerilor, sentimentelor personale;

Se urmărește:

- Dacă elevii sunt dispuși la dialog;
- Utilizarea unui limbaj adecvat;
- Dacă elevii pot formula și exprima un punct de vedere personal;

- Consistența discuției;
- Argumentarea;
- Cum este privit oponentul;

Modalități de evaluare a lucrărilor de creație⁷⁴: 1). Globală: după impresia generală produsă asupra evaluatorului (grad mare de subiectivitate);

74 Ion T. Radu: Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981, p. 183 – 184.

2). Analitică: se stabilesc aspectele cele mai importante de care se ține seama în aprecierea lucrării și un punctaj pentru fiecare element, în funcție de ponderea și însemnătatea sa.

Sunt urmărite îndeosebi trei aspecte:

conținutul;

tehnica realizării;

trăsăturile de personalitate care își pun amprenta;

Indicatori de reușită: 1). Pentru conținut:

- Orientare în alegerea temei;
- Densitatea ideilor, a impresiilor;
- Bogăția și exactitatea cunoștințelor;
- Unitatea, coerența temei;
- Existența unor date, impresii de prisos;
- Concordanța conținutului cu titlul;
- Originalitatea modului de abordare și tratare a temei;

2). Pentru structura lucrării:

- Ordonarea ideilor;
- Împărțirea în fragmente, alineate;
- Proportionarea părților;

3). Pentru stil:

- Structura frazelor și a propozițiilor
- Conciziunea și claritatea acestora;
- Folosirea potrivită a limbajului specific lucrării;
- Folosirea adecvată a terminologiei științifice;
- Eleganța exprimării;
- Valoarea artistică a exprimării;

4). Pentru scriere:

- Respectarea regulilor de ortografie și punctuație
- Acuratețea lucrării.

Nu de puține ori profesorii reduc evaluarea la o simplă verificare a asimilării cunoștințelor, ignorând aspectele cele mai importante ale inteligenței și aproape toate trăsăturile de personalitate. Sunt evaluate îndeosebi aspectele cognitive ale activității instructive, mai puțin abilitățile, capacitățile și conduita elevilor. Obiectivele formative sunt apreciate accidental prin aprecieri globale, fără să se efectueze în perspectiva unor obiective precise, concret determinate și fără utilizarea unor tehnici eficiente de măsurare (Ion T. Radu). În predarea – învățarea disciplinelor socio-umane evaluarea ridică dificultăți considerabile, deoarece atitudinile intelectuale și moral-civice, ca obiective specifice acestor discipline, nu sunt imediat exprimabile, iar posibilitățile de măsurare a lor sunt reduse. Există comportamente a căror apreciere nu se poate realiza prin evidențierea cantitativă a gradului în care sunt dobândite la un moment dat. Trăsăturile de personalitate deosebit de importante: caracteriale, voliționale, afective (motivații, atitudini, interese, sentimente), capacitatea de autocontrol și autoapreciere, convingerile, spiritul de organizare, întreaga conduită a unui elev relevă rezultate calitative ale activității de învățare. Aspectele calitative ale învățării sunt dificil de evaluat, datorită faptului că traducerea lor în comportamente precis observabile și direct măsurabile, în sens magerian, este greu de realizat, dacă nu chiar imposibil. Evaluarea lor se exprimă în aprecieri generale, globale, sprijinite pe observare, chestionare, anamneză, studii de caz, fișă pedagogică, teste etc. Profesorii trebuie să-și sprijine judecata apreciativă pe o observare îndelungată și neîntreruptă, care adesea sunt lipsite de rigoarea și precizia aprecierilor operate asupra obiectivelor cognitive, luând în considerare trăsăturile de personalitate cultivate elevilor, comportamentele excepționale manifestate în diverse ocazii și care, probabil, nu ar ieși în evidență la o examinare obișnuită în cadrul lecției.

Test de evaluare a conduitei (adaptat după F. Sântion, Psihoteste, vol. II)

Scopul: evaluarea gradului de socializare al individului, ca obiectiv general al disciplinelor socio-umane. Vor fi obținute informații utile în aprecierea profilului interpersonal al elevilor.

1). Atitudinea proprie față de activitatea în grup este: a), entuziastă; b). responsabilă; c). ușor superficială; d). indiferentă; e).

exprimă frustrare, pentru că pot să fac mai bine singur;

2). Atmosfera pe care o creați în grup este: a), caldă; b). rece; c). agitată; d). confuză;

e). sunt oarecum izolat, așa că nu contribui cu nimic la atmosfera de grup;

3). Care este rolul tău în grup? a), liderul;

b). prietenul tuturor; c). bun ascultător; d). protectorul celor slabi; e). bârfitorul; f). Țapul ispășitor; g). bufonul; h). omul bine informat;

4). Ce fel de șef ați fi în grupul din care faceți parte? a), perfect; b). dominator; c). cooperant;

d). nu aș interveni decât în problemele de coordonare a eforturilor individuale;

5). Cum acționați în grup?

a). cu exigența și maturitatea specifică vârstei;

b). cu o experiență și o maturitate superioare vârstei pe care o am; c). cu o experiență și o maturitate inferioară vârstei pe care o am;

6). Cum vă manifestați față de superiori și/sau față de cei în vârstă? a), cu respect; b). cu precauție; c). oarecum ca egalul lor; d). cu resentimente;

7). Cum îi tratați pe inferiori? a), cu condescendență; b). îi exploatați; c). îi ajutați; d). cu superioritate;

8). Cum vă afectează activitatea de grup viața personală? a), sunt două lumi separate; b). se completează foarte bine;

c). activitatea de grup îmi perturbă destul de mult viața personală;

9). Cum influențează viața voastră personală activitatea în grup? a), absolut deloc; b). influențează negativ;

c). viața personală constituie o bună premisă pentru munca în grup;

10). Cum valorificați ocaziile care vi se ivesc: a), cu eficiență maximă; b). destul de bine; c). mă sperie schimbarea; d). nu prea am avut șanse deosebite;

11). Cum vedeți competiția?

a), face parte din viață și sunt pregătit să lupt;

b). cedez destul de repede;

c). reprezintă o sursă de disconfort;

d). este o ocazie potrivită pentru afirmare;

12). Care este prima impresie pe care o creați celorlalți? a), om înțelept care știe ce are de făcut; b). cu simțul umorului; c). sunt insignifiant;

d). nu reușesc să trezesc atenția celorlalți, deși am destule calități;

Aprecierea este relativă, deoarece nu putem fi siguri de sinceritatea celor testați. O imagine mai apropiată de realitate ne putem forma prin compararea răspunsurilor fiecărui elev cu aprecierile celorlalți despre el.

Test de evaluare a aptitudinilor

Prin predarea disciplinei „Economie” se urmărește și formarea deprinderilor practice de natură economică, dezvoltarea aptitudinii de luare a deciziilor, care să permită elevilor să exploreze oportunități de carieră într-o experiență practică de operare a unor organizații de afaceri. Următorul test vizează trăsături importante, indispensabile unui viitor întreprinzător și este adaptat după manualul „Economie aplicată” elaborat de Junior Achievement.

1). Ce atitudine manifestați față de ceilalți oameni? a), majoritatea mă enervează; b). mă pot înțelege cu aproape oricine; c). În afară de prieteni nu am nevoie de altcineva;

2). Sunteți un om cu proprie inițiativă?

a), rezolv lucrurile în stilul meu. Nimeni nu trebuie să-mi spună să mă apuc de ceva;

b). dacă cineva mă îndrumă, pot continua și singur; c). nu mă apuc de ceva decât dacă trebuie;

3). Îți poți asuma responsabilități?

a). Îmi place să preiau sarcini și să duc lucrurile până la capăt; b). da, dar prefer să las pe altcineva să fie responsabil; c). las pe altcineva să se ofere;

4). Cât de bun organizator sunteți? a), iau lucrurile așa cum sunt; b). Îmi place să am un plan înainte de a începe; de obicei notez totul; c). fac totul bine doar dacă lucrurile nu se complică prea mult, altfel îmi pierd interesul; 5). Ce fel de lucrător ești?

a), cred că munca grea nu duce nicăieri; b). lucrez din greu un timp, dar când mă satur renunț; c). pot continua atât cât este necesar; nu mă deranjează munca dificilă;

6). Puteți lua decizii?

a), pot lua decizii rapide dacă este nevoie, iar deciziile mele sunt bune; b). aş putea dacă am suficient timp la dispoziţie, dacă trebuie să mă hotărâsc repede, mă abţin; c). nu-mi place să fiu cel care decide, deoarece mă îndoiesc că pot lua decizii bune;

7). Îţi menţii deciziile?

a). de obicei termin ce am început;

b). dacă nu-mi convine, renunţ;

c). odată hotărât un lucru, nimic nu mă va opri să-l fac;

8). Puteţi ţine evidenţele?

a), dacă sunt necesare, le voi ţine, chiar dacă nu vreau;

b). pot, dar e mult mai important să munceşti decât să manevrezi cifre; c), prefer să angajez pe cineva să-mi ţină evidenţele;

Dacă elevii au ales variantele de răspuns: 1 – b, 2 – a, 3 – a, 4 – b, 5 – e, 6 – a, 7 – e, 8 – a, putem considera că ei au trăsături personale ce i-ar putea ajuta să devină antreprenori de succes.

Formele evaluării

După modul în care se integrează operaţiile de măsurare – apreciere – decizie în desfăşurarea procesului didactic, distingem trei forme de evaluare: iniţială, cumulativă (sumativă) şi continuă (formativă).

1). Evaluarea iniţială. Se efectuează la începutul predării unei discipline în scopul cunoaşterii nivelului de pregătire al elevilor la momentul respectiv, exprimat în termeni de competenţe însuşite, dar şi potenţiale. Cunoaşterea capacităţilor de învăţare, a nivelului abilităţilor necesare asimilării cunoştinţelor în etapa viitoare constituie una din premisele conceperii programului de instruire şi o condiţie hotărâtoare pentru reuşita în activitatea ce urmează să se deruleze.

Exemplu:

La începutul predării disciplinei „Filosofie” putem aplica un test de evaluare iniţială cuprinzând următorii itemi:

1). Aţi citit vreodată o lucrare de filosofie? Dacă da, care?

2). Puteţi da câteva exemple de mari filosofi?

3). Cunoaşteţi vreun curent filosofic? Dacă da, cum îl puteţi caracteriza?

4). Care sunt cerinţele unei analize de text literar? Consideraţi că respectivele exigenţe sunt aplicabile şi analizei de text filosofic?

5). Care este diferenţa dintre analiza şi comentariul de text?

6). În ce constă redactarea unui eseu?

7). Cum se întocmește o fișă de lectură?

Astfel de întrebări vizează cunoștințe și priceperi pe care elevii le-au dobândit prin studierea altor discipline (literatură, științele sociale etc.) sau prin lecturi individuale și de care se pot folosi pentru a se iniția în noul domeniu de specialitate. Pe baza răspunsurilor primite profesorul are posibilitatea de a diagnostica nivelul de pregătire al elevilor [a începutul predării disciplinei, pentru a ști de unde se pornește.

2), Evaluarea continuă (formativă). Se realizează prin verificări sistematice pe tot parcursul programului de instruire, profesorul culegând, în acest mod, informații despre gradul de realizare a obiectivelor operaționale, ceea ce îi permite să ia imediat măsuri corective, ameliorative sau de ajustare, adecvate situației constatate. Pentru a avea o imagine cât mai completă a evoluției elevului pe o perioadă de timp (semestru, an școlar) se întocmește un portofoliu de evaluare continuă, care permite urmărirea progresului realizat de fiecare elev și furnizează argumente pentru o judecată de valoare adecvată. Instrumentele folosite sunt: testul de cunoștințe, grilele de evaluare/autoevaluare, chestionarul privind atitudinea față de o anumită problemă, exercițiile, aplicațiile, referatul sau eseu pe o temă prevăzută în programă.

Preocuparea continuă pentru cunoașterea efectelor acțiunii didactice, pentru diagnosticarea și ameliorarea programului de instruire pe parcursul derulării sale conduce la îmbunătățirea rezultatelor școlare. Prin intermediul evaluării continue (formative) se pot stabili factorii care au asigurat reușita sau cauzele eșecului, identificarea acestora fiind indispensabilă efortului de adaptare a procesului didactic la posibilitățile diferențiate ale elevilor. Îndrumarea elevilor în efortul lor de învățare necesită în permanență informații privind desfășurarea și rezultatele demersului didactic.

„Dacă se descoperă prin evaluare, că o lecție nu se poate face sau că tema propusă nu-și atinge obiectivele, această informație este folosită pentru a se revizui lecția sau a se înlocui părți ale temei, în încercarea de a înlătura defectele care au ieșit la iveală” 75

Teoreticienii învățării depline (Bloom, Carroll) consideră evaluarea formativă drept un principiu fundamental al activității didactice. Evaluând performanțele elevilor după fiecare secvență de

instruire culegem dovezi deosebit de importante despre realizarea obiectivelor și avem, în acest fel, posibilitatea identificării neajunsurilor, a aspectelor critice, ceea ce ne ajută la adoptarea măsurilor de corectare, recuperare și ameliorare necesare pentru a preveni eșecul școlar. Evaluarea formativă nu se aplică doar achizițiilor realizate în lecția precedentă, ci și celor dobândite în lecția curentă. Elevii pot fi observați în timp ce lucrează, iar alte observații se fac la sfârșitul orei, printr-o testare care are ca obiectiv final asigurarea pregătirii sistematice și continue. Informațiile despre achizițiile elevilor se culeg, în mod normal, la fiecare lecție, deoarece:

„Numai în acest fel elevul va putea continua avizat studiul individual acasă, iar educatorul va avea la dispoziție un nou diagnostic în baza căruia să poată organiza continuarea instruirii” 76

Evaluarea formativă reprezintă, totodată, un prilej acordat elevului pentru a-și fixa și consolida cunoștințele recent dobândite, pentru a-și descoperi la timp lacunele și dificultățile în pregătire.

Evaluarea noului conținut însușit și a capacităților operatorii se realizează cu ajutorul testelor aplicate la sfârșitul fiecărei activități, care îl pun pe elev în situația de a realiza încă o dată, la un nivel acceptabil, ceea ce a realizat deja în timpul lecției. În elaborarea testelor formative, I. Jinga și I. Negreț recomandă respectarea următoarelor cerințe:

1). Itemii testului vor conține noi sarcini de lucru derivate din obiectivele operaționale urmărite, dar de aceeași natură cu sarcinile de învățare realizate în timpul predării;

Robert M. Gagne, Leslie J. Briggs: Principii de design al instruirii, p. 258. ° Ioan Jinga, Ion Negreț: Învățarea eficientă, p. 103.

2). Itemii trebuie astfel formulați încât să vizeze exact natura obiectivului urmărit;

3). Itemii trebuie să ofere posibilitatea de a depăși standardul minimal de performanță, dar reușita sau nereușita se vor judeca strict în funcție de acest standard;

4). Nu se formulează itemi diferiți, toți elevii sunt puși în fața acelorași sarcini;

5). Elevii nu vor fi ajutați în timpul rezolvării testului;

6). Timpul acordat testării va fi redus;

7). Se va urmări cultivarea capacității de autoevaluare la elevii care sunt antrenați în autocorectarea testului, evident sub îndrumarea

cadrlui didactic, deoarece în acest fel ei își conștientizează erorile și învață corectându-le, dobândesc deprinderi de autocontrol și autoevaluare obiectivă a propriilor capacități de învățare;

Pe baza rezultatelor obținute, profesorul stabilește sarcinile de lucru individual, programele compensatorii și va pregăti instruirea viitoare.

Test de evaluare formativă

Disciplina: Logică;

Tema lecției: Tipuri de inferențe imediate;

Scopul testării: verificarea și aprecierea gradului de însușire a conținutului esențial;

Momentul testării: la sfârșitul predării lecției;

1). Explicați de ce propoziția: „Unii elevi nu sunt sportivi” nu se poate converti;

2. Cum este implicată l-gea distribuirii termenilor în operațiile de conversiune și obversiune;

3). Analizați comparativ, din punctul de vedere al cantității și al calității, premisa și concluzia conversiunii și obversiunii;

4), Ce concluzie obținem printr-o singură conversiune, printr-o singură obversiune și prin epuizarea tuturor combinațiilor între conversiune și obversiune, din următoarele propoziții: a). Doar oamenii sensibili sunt artiști; b). Nu toate adevărurile sunt evidente; c). Toți marinarii știu să înoate;

2). Evaluarea cumulativă (sumativă). Se realizează prin verificări și aprecieri periodice, la sfârșitul unui capitol, sistem de lecții sau la sfârșitul întregii activități (semestriale, anuale), în vederea cunoașterii nivelului real de stăpânire a materiei la momentul respectiv. Ea are un caracter retrospectiv și presupune o comparare a rezultatelor atât cu obiectivele urmărite, cât și cu starea existentă la începutul instruirii. Prin intermediul evaluării sumative se pot face aprecieri globale, de bilanț asupra rezultatelor învățării după o perioadă mai lungă de studiu. Prin intermediul său se poate efectua un sondaj privitor la situația elevilor, necesar pentru luarea unei decizii de promovare și care permite, totodată, formularea unor concluzii asupra modului de realizare a instruirii, eficacității sistemului instrucțional, curs sau sistem de lecții. Acest tip de evaluare poartă denumirea de „sumativă” deoarece se urmărește obținerea unor date despre efectele însumate ale unui set de lecții, care alcătuiesc o unitate

mai mare a instruirii.

Datorită faptului că nu însoțește procesul didactic secvență cu secvență, evaluarea sumativă are prea puține valențe formative și efecte reduse în ce privește ameliorarea continuă a procesului. Ea exercită în principal funcțiile de constatare a rezultatelor și de clasificare a elevilor, consemnând o realitate, exprimată la nivel de produs, fără posibilitatea de intervenție imediată în scopul ameliorării și perfecționării.

Cu toate acestea:

„Estimările finale pot să servească drept mijloc de diagnosticare și să furnizeze informațiile necesare care conduc, în final, la ameliorarea situației învățământului, prin înlăturarea unor neajunsuri, corectarea erorilor etc. Dar aceste ameliorări nu mai folosesc elevilor care au parcurs perioada de instruire evaluată⁷⁷”.

În multe cazuri, evaluarea sumativă întreține o motivație extrinsecă a învățării, pentru note, generând stări de neliniște și stress la elevi. Elaborarea testelor prin intermediul cărora se realizează este asemănătoare cu elaborarea testelor formative. Deosebirea constă în faptul că primele se aplică după perioade mai lungi de instruire și conțin itemi care vizează

Ion T. Radu: Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului, p. 66.

ză obiectivele terminale, pe când cele de pe urmă se aplică la finalul fiecărei lecții și vizează obiectivele operaționale urmărite în cadrul acesteia. Testele sumative se vor aplica de cel mult 3 – 4 ori pe semestru, ultimul dintre ele conținând itemi care verifică întreaga materie parcursă în semestrul respectiv. Teza semestrială constituie o evaluare sumativă. O analiză comparativă a celor două forme de evaluare, formativă și sumativă, ne permite să sintetizăm, pentru o mai bună înțelegere, notele lor definitorii.

Evaluarea formativă

- Se realizează imediat după încheierea lecției;
- Se raportează la obiectivele operaționale ale lecției;
- Evaluare preponderent calitativă a rezultatelor;
- Verifică achiziția de cunoștințe în memoria de scurtă durată;
- Contribuie la ameliorarea și perfecționarea activității de predare-învățare; stimulează controlarea rezultatelor și stabilirea

bilanțurilor;

- Depistează imediat erorile și lacunele în pregătire, care ar împiedica continuarea instruirii;

- Se realizează prin verificări susținute pe secvențe mici, reușind să cuprindă treptat întreaga materie;

- Atribuirea unei note nu este indispensabilă;

- Asigură imediat conexiunea inversă;

- Elevul este subiect al autoevaluării, autocorecției, autoreglării;

- Generează relații de colaborare între profesor și elevi;

Evaluarea sumativă

- Se realizează la perioade și date de timp, care marchează încheierea unor unități de instruire;

- Se raportează la obiectivele terminale ale unității de instruire;

- Evaluare preponderent cantitativă a rezultatelor;

- Verifică păstrarea cunoștințelor în memoria de lungă durată și temeinicia învățării;

- Efect ameliorativ redus la nivelul fiecărei lecții; contribuie îndeosebi la clasificarea elevilor;

- Depistează pierderile de cunoștințe și dificultățile întâmpinate datorită uitării;

- Se realizează prin verificări gen sondaj care nu reușesc să cuprindă, în cadrul unei singure testări, decât o parte a materiei;

- Notarea conform criteriilor unui barem este indispensabilă;

- Conexiunea inversă se realizează după un timp mai îndelungat;

- Elevul este cel controlat prin rezultatele sale, de către profesorul care răsplătește reușitele și sancționează erorile;

- Generează relații de opoziție profesor-elevi și stres;

Realizarea funcțiilor actului evaluativ. În cadrul procesului didactic, presupune folosirea tuturor formelor de evaluare, prin îmbinare și integrare, ele fiind complementare. Numai în acest fel acțiunea de evaluare își va dovedi eficiența.

Test de evaluare sumativă

Disciplina: Logică;

Se evaluează: conținutul esențial predat în timpul semestrului II; Momentul aplicării testului: sfârșitul semestrului; 1). Caracterizați

tipurile de inferențe deductive cu propoziții compuse.

2). Concluziile ce se desprind cu privire la distribuirea termenilor sunt:

a). S este distribuit în propozițiile negative și nedistribuit în cele universale; b). P este distribuit în propozițiile negative și nedistribuit în cele afirmative; c). S este distribuit în propozițiile universale și nedistribuit în cele particulare; d). P este nedistribuit în propozițiile afirmative și distribuit în cele particulare;

3). Care din următoarele formule sunt logic – corecte? a). SaPEPia; e). Se p P- $\ast$ Pa S;

b). SIPE – Pea; f). SIP – Pia;

c). Se p PE – Pe S; g). Să PE $\ast$ Pa S;

d). Se p PE $\ast$ Po S; h). Se p PPE S;

Varianta corectă de răspuns este: A (a, o, c), B (a, e, f), C (a, e, f), D (a, b, d, f), E (a, e, d, g).

4). Identificați enunțurile corecte:

a). Propozițiile complexe sunt cele mai complicate forme logice propoziționale;

b). Inferențele inductive sunt plauzibile; c). Concluzia inducției incomplete are un caracter amplificativ; d). Argumentele care sunt incorecte, deoarece încalcă principiile formale ale validității, se numesc „sofisme formale”.

5). Verificați prin metoda Venn următoarele moduri silogistice: a), aaa – 1; b). iai – 4.6). Din raportul de subalternare rezultă că:

a), din adevărul supraalternei rezultă adevărul subalternei; b). din falsitatea subalternei rezultă adevărul supraalternei; c). din adevărul supraalternei rezultă falsitatea subalternei; d). din falsitatea subalternei rezultă falsitatea supraalternei; e). din falsitatea supraalternei nu rezultă, cu siguranță, valoarea de adevăr a subalternei; f). din adevărul supraalternei nu rezultă, cu siguranță, valoarea de adevăr a subalternei;

g). din adevărul subalternei nu rezultă, cu siguranță, valoarea de adevăr a supraalternei;

Subiectul 1 – 3 p. Subiectul 2 – 1 p.

Subiectul 3 – 1 p. Subiectul 4 – 1 p.

Subiectul 5 – 2 p. Subiectul 6 – 1 p.

Din oficiu – la. Total: 10 p.

Test de evaluare sumativă

Disciplina: Filosofie;

Se evaluează: conținutul esențial al Cap. „Libertatea”.

Momentul aplicării: după predarea capitoului respectiv.

1). Precizați sensul conceptului de „de-in”. 2). În ce constă secretul libertății pentru filosofii stoici? 3). Cui îi aparține afirmația: „cel care vrea să fie independent nici să nu râvnească, nici să nu respingă ceva din cele ce stau în puterea altora”?

a). Vasile Conta;

b). Spinoza;

c). Epictet.

4). De ce au elaborat gânditorii creștini teoria liberului arbitru?

5). Precizați sensul conceptului de „fatalism”?

6). Cine a susținut ideea de libertate absolută a omului? a). Fr. Nietzsche; b). J.P. Sartre; c). René Descartes.

7). Ce înțelege J. St. Mill prin birocrație și despotism? 8). Cui îi aparține afirmația: „Nu există libertate acolo unde nu sunt legi sau unde cineva este deasupra legilor”? a). J.J. Rousseau; b). Immanuel Kant; c). A. Schopenhauer.

9). Care dintre următorii filosofi contestă existența libertății? ai. W. James; b). A. Schopenhauer; c). K. Jaspers.

10). De ce crede Sartre că omul poate totdeauna scăpa de constrângeri?

11). Ce consecințe pot decurge din modul în care Fr. Nietzsche gândește „voința puternică” și „voința slabă”?

Subiectele 1, 2, 4, 5, 7, 10, 11 se punctează fiecare cu câte 1 punct. Subiectele 3, 6, 8, 9 se punctează fiecare cu câte 0, 50 puncte.

Din oficiu 1 punct.

Total: 10 puncte.

Test de evaluare sumativă

Disciplina: Filosofie;

Se aplică: la sfârșitul semestrului II;

Se evaluează: conținutul esențial predat în timpul semestrului;

1). Delimitați sensul cunoașterii ca reamintire. (1, 5 pl

2). Precizați câteva accepțiuni ale termenului de „întâmplare” (1 p).

3). Poate fi susținută ideea că lumea noastră este „cea mai bună dintre toate iumiile posibile”? (2 p)

4). Cu ce argumente pune în discuție Wittgenstein ideea de

unitate a lumii? (1, 5 p)

5). Comentați afirmația lui Nae Ionescu: „filosofia sau filosofarea este un act de viață, un act de trăire” (2 p) Stil și lectură – 1 p. Din oficiu – 1 p. Total: 10 p.

Tehnici de evaluare în practica școlară sunt utilizate, cu deosebire, următoarele tehnici de evaluare a performanțelor:

1). Observarea curentă. Vizează comportamentul elevilor în timpul lecției, modul în care aceștia participă la îndeplinirea sarcinilor de învățare, la desfășurarea activității în general. Căutând să se achite de sarcinile ce le revin, elevii vor apela la cunoștințele dobândite anterior, la priceperi și deprinderi deja formate, își vor manifesta interesul pentru studiu, profesorul având posibilitatea să observe cum au fost asimilate cunoștințele și cum sunt utilizate în noile condiții, calitatea răspunsurilor, a dialogurilor și a atitudinilor etc. Pe baza celor constate el își formează o imagine asupra fiecărui elev, ca și asupra reușitei lecției.

2). Chestionarea orală. Constă în realizarea unei conversații individuale, frontale sau combinate, prin care se urmărește determinarea volumului și a calității cunoștințelor însușite. Avantajele sale constau în faptul că se realizează o comunicare directă și deplină între profesor și elevi, comunicare ce favorizează dezvoltarea capacității de exprimare a acestora de pe urmă. Profesorul poate interveni cu întrebări suplimentare, ajutătoare și stimulative, determinându-l pe elev să-și expună cât mai amănunțit răspunsul.

Eficiența evaluării prin chestionare orală depinde de numeroși factori:

- Calitatea întrebărilor și gradul lor de dificultate, diferit de la un elev la altul;

- Starea afectivă a examinatorului și comportamentul său în diferite momente;

- Starea fizică și psihică a celor evaluați;

- Calitatea răspunsurilor, care trebuie să fie corecte și complete; nu se acceptă răspunsuri monosilabice de tipul „da” sau „nu”;

- Răspunsurile greșite pot fi corectate imediat.

Dezavantaje:

- Necesită mult timp;

- Deoarece nu există baremuri controlabile, este dificil de

eliminat subiectivitatea examinatorului;

- Datorită faptului că se realizează prin sondaj, nu este posibilă cunoașterea gradului în care toți elevii stăpânesc un conținut;

- Poate apare inhibiția, intimidarea.

3). Evaluarea prin lucrări scrise. Permite verificarea obiectivă a întregului colectiv de elevi, aceștia având posibilitatea să-și etaleze în mod independent cunoștințele sau capacitățile, fără intervenția directă a profesorului. În funcție de momentul în care se folosesc, distingem:

a). Lucrări scrise de control curent (extemporalele). Durează aproximativ 10 – 15 minute și conțin câteva întrebări din lecția curentă, urmărindu-se îndeosebi gradul de realizare a unor obiective operaționale.

b). Lucrări scrise de control la sfârșitul unui capitol. Durează puțin mai mult decât cele curente și conțin întrebări referitoare la conținutul capitolului parcurs. Se urmărește gradul de realizare a obiectivelor urmărite prin predarea capitolului respectiv.

c). Lucrări scrise semestriale (teze, lucrări de evaluare sumativă la sfârșitul semestrului). Acoperă materia parcursă în timpul semestrului respectiv și sunt pregătite prin lecții de recapitulare și sinteză. Se verifică gradul de însușire, înțelegere și valorificare a cunoștințelor și capacităților, conform obiectivelor generale specifice.

Avantajele evaluării prin lucrări scrise:

- Permite verificarea într-un timp dat a unui număr mare de elevi;

- Valorifică o arie mare de cunoștințe și capacități;

- Favorizează compararea rezultatelor;

- Permite raportarea rezultatelor la un criteriu unic de validare;

- Există baremuri și punctaje care contribuie la diminuarea subiectivității examinatorului;

- Elevul poate lucra independent, fără a fi tensionat, tracasat;

- Avantajează elevii timizi sau lenți în elaborarea răspunsurilor. Principalele dezavantaje:

- Unele erori apărute în formularea răspunsurilor nu pot fi corectate și lămurite imediat de către profesor;

- Realizează un feedback mai slab;

- Elevii nu pot fi ajutați și orientați – prin întrebări suplimentare – către un răspuns corect și complet.

Pentru eficientizarea evaluării prin lucrări scrise sunt folosite testele docimologice. care asigură o obiectivitate sporită în măsurarea și aprecierea conținuturilor însușite și a capacităților angajate. Testul este un instrument de colectare a unor date relevante pentru evaluarea progresului elevilor și pentru reglarea procesului de instruire.

În funcție de momentul aplicării și destinația lor, Ioan Holban stabilește trei categorii de teste docimologice:

1). Testele de sondaj inițial: se administrează la începutul unei etape de instruire și au ca scop identificarea nivelului cunoștințelor și deprinderilor formate, de care elevii au nevoie pentru parcurgererea cu succes a următoarei etape de instruire;

2). Testele de progres: se aplică în cadrul lecțiilor pe tot parcursul instruirii, pentru a pune în evidență achizițiile, dar și lacunele și greșelile elevilor;

3). Testele finale: se administrează la sfârșitul unor unități mari de instruire și permit o evaluare sumativă a elevilor.

Elaborarea și aplicarea testului presupune:

- Stabilirea obiectivelor și a conținutului testat;
- Selectarea problemelor reprezentative și formularea itemilor;

- Înștiințarea elevilor asupra testării: precizarea temelor, explicații privind scopul testului, numărul și tipul itemilor, valoarea fiecăruia în stabilirea notei finale, modul în care se va lucra, timpul de lucru etc;

- Asigurarea condițiilor de aplicare a testului;

- Corectarea testului și analiza statistică;

- Notarea adecvată a rezultatelor.

Testele docimologice solicită rezolvarea unor sarcini identice pentru toți elevii. Ca probe standardizate, ele conțin un număr mare de întrebări (itemi) care permit determinarea precisă a gradului de însușire a cunoștințelor sau a nivelului de dezvoltare a unor capacități. Stabilirea răspunsurilor corecte se realizează adeseori cu ajutorul unor ghile de corectare.

Un aspect deosebit de important în elaborarea testelor docimologice îl reprezintă stabilirea numărului de itemi și formularea lor, după cum urmează:

- Numărul itemilor depinde de complexitatea obiectivelor și

extensiunea conținutului evaluat;

- Întrebările trebuie formulate suficient de explicit (clar, precis, concis);

- Itemii trebuie să corespundă ca grad de dificultate posibilităților subiecților cărora li se adresează; se va evita situația în care un elev inteligent, dar care nu a studiat, să poată obține un scor satisfăcător sau situația în care un elev mai puțin dotat, dar care s-a pregătit, să fie în imposibilitatea de a răspunde;

- Întrebările foarte ușoare sau foarte grele nu permit o distincție nuanțată a diferitelor niveluri de pregătire a elevilor: cele prea ușoare nu permit relevarea răspunsurilor foarte bune, cele prea grele resping mulți subiecți, chiar dintre cei cu o pregătire satisfăcătoare;

- Este necesar ca întrebările să acopere întreaga materie parcursă, în aspectele sale esențiale;

- Răspunsurile la unele întrebări să nu sugereze răspunsurile la întrebările care urmează;

- Aranjarea lor în cadrul testului se face în funcție de dificultate, începând cu cele simple, fie în ordine ciclică de dificultate, pe grupe de itemi aranjate în ordine crescândă de dificultate.

După modul în care se poate răspunde, întrebările sunt: 1). Întrebări cu răspunsuri deschise:

- Presupun elaborarea completă și independentă a răspunsului de către elevi;

- Asigură condițiile manifestării spontaneității și creativității;

- Solicită argumentarea unor afirmații, explicarea și interpretarea unor date;

- Răspunsurile sunt greu de măsurat și evaluat prin comparare și raportare la o scală etalon.

2). Întrebări cu răspunsuri închise:

- Elevii nu elaborează răspunsurile, ci le aleg din mai multe variante oferite;

- Măsurarea este mult mai simplă și exactă, deoarece fiecare întrebare presupune doar două posibilități: răspuns corect sau răspuns fals.

Aplicarea testului docimologic se face în cadrul obișnuit de desfășurare a activității didactice, oferind date utile profesorului și elevilor. Aceste date pot fi folosite pentru stabilirea diagnosticului și

remediului. Testul este eficient numai dacă asigură o identificare exactă a nivelului de performanță la care a ajuns elevul. Corectarea se realizează în măsura posibilităților, împreună cu elevii, deoarece autoevaluarea și autoaprecierea au multiple valențe formative. Antrenarea elevilor în corectarea testului le permite:

- Să-și aprecieze rezultatele;
- Să-și examineze erorile;
- Să sesizeze progresele înregistrate;
- Cultivă atitudinea responsabilă față de propria activitate.

Corectarea testelor va fi continuată mai apoi de către profesor cu maximă atenție, folosind o grilă pregătită anterior și cuantificând rezultatele prin notare sau distribuindu-le pe o scală de apreciere.

Test docimologic

Disciplina: Filosofie;

Se evaluează: cunoștințele conținute în capitolul „Filosofia”;

Tipul itemilor: cu răspunsuri deschise;

Momentul aplicării: la sfârșitul predării capitolului respectiv;

1). Din ce motiv Pitagora îi numește pe filosofi „iubitori de înțelepciune”

2). Ce comportament trebuie să manifeste un filosof, în opinia lui Epictet?

3). Ce înțelege Nae Ionescu prin „filosofare”?

4). Care sunt trăsăturile caracteristice ale filosofului, după Aristotel?

5). De ce unii filosofi, precum Platon sau Aristotel, au considerat că filosofia se naște din uimire?

6). Pe ce argumente se sprijină afirmația lui Schopenhauer: „omul este un animal metafizic”?

7). Ce deosebire identifică Lucian Blaga între aria, respectiv zarea interioară a unei probleme filosofice și aria, respectiv zarea interioară a unei probleme științifice?

8). Care este vârsta potrivită pentru filosofie în opinia lui Epicur? 9). Ce vrea să sugereze Seneca atunci când afirmă că prin intermediul filosofiei „ne este permis să participăm la orice secol”?

În acțiunea de modernizare a procesului instructiv-educativ se înscrie și efortul de perfecționare a tehnicilor de evaluare, ca elemente componente ale tehnologiei didactice. Dacă definim evaluarea drept demersul prin care se obțin informații despre elevi, atunci o evaluare

completă nu presupune doar măsurarea rezultatelor obținute de aceștia la un moment dat, mai mult sau mai puțin aleatoriu stabilit, ci și aprecierea efectelor educative asupra dezvoltării personalității lor. Pentru o analiză complexă a rezultatelor instruirii noul Curriculum și direcțiile actuale de evoluție a învățământului indică modalități de evaluare, care nu se mai rezumă la o simplă examinare orală sau scrisă, realizată de câteva ori pe parcursul unui semestru și aprecierea finală a elevilor doar pe baza câtorva intervenții, puține la număr, adesea tributare hazardului și irelevante. Aceste modalități, pe care le vom evidenția în cele ce urmează, asigură o integrare mai eficientă a actelor evaluative în activitatea didactică.

Nu de puține ori evaluarea constă în examinarea orală și notarea a 4 – 5 elevi în 10 – 15 minute și un extemporal administrat în timpul semestrului. Acest mod de a proceda are, însă, o serie de neajunsuri:

- Nu antrenează toți elevii clasei la o conlucrare activă pe tot parcursul derulării procesului didactic;

- La disciplinele cu un număr redus de ore alocate, cum sunt și disciplinele socio-umane, ritmul verificării individuale este scăzut și prin urmare aprecierea elevilor este defectuoasă;

- Contribuie la menținerea activităților stereotipe de ascultare-predare;

- Consumă o mare parte din timpul lecției cu un randament scăzut;

- Menține îngrijorarea elevilor față de verificare și notare, determinându-i la calcule privind data ascultării și nota pe care trebuie să o obțină;

- Produce relații încordate, uneori conflictuale, între profesori și elevi;

- Cultivă mai mult interesul pentru notă decât pentru cunoaștere.

Ascultarea curentă urmată de notare, la care se adaugă o lucrare scrisă sau o teză semestrială, nu asigură un control adecvat al efectelor și o utilizare eficientă a notei. Recursul la modalitățile „neconvenționale” de evaluare, asigură profesorilor ocazii multiple de a surprinde aspecte complexe ale pregătirii elevilor, care sunt notați după mai multe examinări succesive, cu adevărat relevante.

Dar care sunt aceste modalități?

1). Metoda creditelor transferabile. La sfârșitul unui capitol sau sistem de lecții li se aplică elevilor un test sumativ, cu itemi raportați la obiectivele unității didactice respective. Se corectează testul și se constată care elevi au reușit și care nu să atingă performanța prefigurată în obiective, iar apoi se stabilesc elevii creditați, dintre cei cu rezultate necorespunzătoare. Aprecierea finală a acestora se transferă pentru o etapă ulterioară, precizată de evaluator, timp în care au posibilitatea să recupereze. La sfârșitul perioadei de creditare ei sunt testați din nou. obiectivele vizate fiind cele inițiale sau doar acelea neîndeplinite la prima testare. Nota finală constă în media dintre nota obținută la prima testare și cea de la retestare.

Principalele avantaje ale acestei metode sunt:

- Evită sau reduce acumularea golurilor în pregătire;
- Permite recuperarea într-un interval de timp relativ scurt;

2). Evaluarea portofoliilor. Este o soluție pentru profesorii care au un număr redus de ore alocat disciplinei, fapt pentru care acuză că nu pot realiza o evaluare conform cerințelor. Prin noțiunea de „portofoliu” desemnăm un ansamblu de activități desfășurate de un elev într-o anumită perioadă de timp: teme, lecturi suplimentare, proiecte, studii, lucrări de creație, eseuri etc. Toate acestea permit evaluarea cunoștințelor, capacităților intelectuale, convingerilor, atitudinilor moral-civice etc.

Conținutul portofoliilor și criteriile după care vor fi evaluate diversele activități componente, termenele de control, evaluare și notare finală se comunică elevilor dintr-un început. Notele acordate reprezintă medii ale notelor cu care sunt apreciate componentele portofoliului și au o încărcătură formativă mult mai bogată decât cele acordate la o singură verificare orală sau extemporale.

Exemplu:

Un portofoliu de evaluare la disciplina „Filosofie” ar putea conține: aplicații realizate ca activitate independentă, analize și comentarii de texte, fișe biografice, fișe de lectură, eseuri, referate, activități desfășurate la cercul de specialitate, lucrări prezentate la sesiuni de comunicări organizate pentru elevi etc. Aceste prestații pot fi evaluate individual și, în final, apreciate și notate global.

3). Evaluările de scurtă durată (5 minute). Elevii sunt anunțați la începutul orei că li se vor pune câteva întrebări la sfârșitul lecției, din ceea ce vor învăța. În acest fel, li se captează atenția și sunt motivați

pozitiv, căci li se va preciza că numai răspunsurile bune vor fi notate, în ultimele minute ale orei, profesorul adresează 3 – 5 întrebări privitoare la aspectele esențiale ale lecției, care necesită răspunsuri scurte și precise. Elevii răspund în scris, iar apoi își corectează și notează răspunsurile, conform unui barem anunțat. Profesorul va oficializa câteva note pentru a menține vie motivația pozitivă pentru viitoarele încercări, fără a certa elevii cu note mici.

4). Evaluarea activităților de grup. Elevii se împart în grupe eterogene de 3 – 5 membri, fiecare grupă primind câte o sarcină de rezolvat. Membrii grupului lucrează împreună și propun o soluție comună problemei de rezolvat, pe care o prezintă celorlalți. Este discutată și evaluată soluția, profesorul urmând să noteze pe fiecare membru al grupului conform răspunsului comun oferit. Astfel, el are posibilitatea să verifice pe majoritatea elevilor clasei în funcție de contribuțiile lor la realizarea sarcinii primite.

Utilizarea acestor modalități de evaluare prezintă următoarele avantaje:

- Permite tratarea diferențiată a elevilor;
- Sunt luate în considerare trăsăturile particulare ale elevilor: nivel intelectual, capacitate de efort, spirit de organizare etc;
- Asigură ritmicitate în notare;
- Permite înregistrarea progresului școlar, deoarece poate fi urmărită evoluția elevilor pe o perioadă mai lungă de timp, sub aspectul sporului de cunoștințe, capacităților și abilităților formate:
- Au efecte pozitive asupra dezvoltării intelectuale și asupra trăinicieii cunoștințelor acumulate;
- Îi stimulează pe elevi și le sporește încrederea în forțele proprii;
- Le asigură elevilor cunoașterea propriilor aptitudini și îi ajută în conturarea aspirațiilor și precizarea intereselor;
- Se cultivă responsabilitatea elevilor, interesul pentru studiu, deprinderea de a învăța sistematic;
- Oferă profesorului posibilitatea unei cât mai bune cunoașteri a elevilor;
- Elimină stările de anxietate și stress.

Învățământul modern pune accentul pe participarea elevilor la aprecierea propriilor rezultate școlare. O astfel de antrenare are efecte pozitive asupra reușitei acțiunii educative:

- Elevul se manifestă activ, ca subiect al acțiunii;
- Aprecierile profesorului dobândesc confirmarea în opinia elevilor și, în acest fel, se bucură de credibilitate;
- Elevul ajunge la imaginea de sine, dobândind mai ușor conștiința progreselor realizate și a eforturilor necesare pentru atingerea obiectivelor urmărite;
- Autoaprecierea contribuie la întărirea motivației intrinseci și a atitudinii pozitive față de învățare.

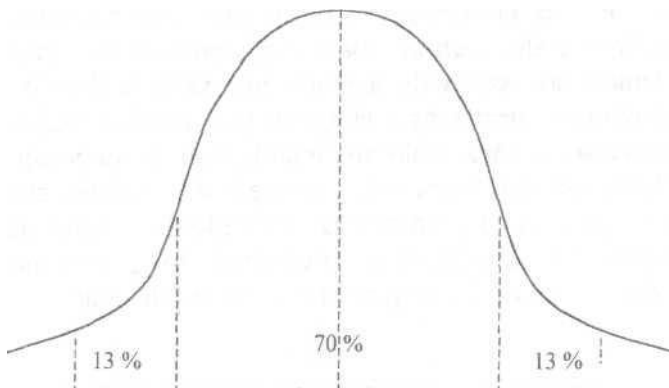
Notarea rezultatelor elevilor

Nota este expresia cuantificată a aprecierii unor performanțe obținute. Randamentul școlar este etichetat cu ajutorul unui indicator sintetic convențional: nota. Nu este indicat să îl notăm pe elev ori de câte ori îl „prindem” nepregătit. Este greșit să credem că putem determina eficiența instruirii sancționând elevii cu orice prilej oferit. Nota școlară trebuie folosită pentru aprecierea și compararea rezultatelor, clasificarea elevilor, cultivarea motivației pentru învățare, luarea deciziilor în reglarea activității.

Notarea rezultatelor învățării constituie un aspect al activităților didactice, care generează numeroase probleme și atitudini diferite din partea cadrelor didactice. Pe de o parte, o atitudine de subapreciere a rolului notei, concretizată în folosirea neglijentă a sistemului de notare, pe de altă parte fetișizarea lui, considerându-l apt să rezolve ceea ce profesorul trebuie să realizeze prin alte mijloace: cultivarea interesului elevilor pentru disciplina predată, a responsabilității, a deprinderii de a învăța sistematic etc. De aceea, reușita procesului instructiv-educativ depinde și de asigurarea unui echilibru între relativitatea aprecierilor și realizarea unei temeinice pregătiri a elevilor.

Distribuirea rezultatelor

Pe baza notelor obținute în urma evaluării, fiecare elev este clasificat și i se atribuie un anumit loc în cadrul grupului – clasă din care face parte. Puși în situația de a reprezenta statistic reușitele elevilor lor, majoritatea profesorilor care predau disciplinele socio-umane ar recurge la o imagine grafică a notelor în forma curbei lui Gauss.



2%

13%

foarte slabi slabi mijlocii buni foarte buni

Argumentul invocat, cu nuanțe elitiste evidente, constă în credința că în științele umaniste curba în formă de clopot a lui Gauss este însăși imaginea repartiției multor aptitudini și calități. Indivizii mijlocii se găsesc din abundență, însă geniile și idioții sunt rari (Gilbert de Landsheere).

În didactica modernă curba lui Gauss este criticată vehement de adepții ipotezei optimiste a învățării. Potrivit estimărilor lui Bloom, cei mai mulți elevi, aproximativ 95%, pot învăța deplin ceea ce li se predă, cu condiția utilizării mijloacelor unei predări eficiente. Pentru o asemenea reușită pledează și Gilbert de Landsheere:

„În clasa lui, profesorul urmărește un obiectiv cu totul diferit. Idealul său nu este oare acela de a face ca toți elevii să învețe... să stăpânească (a perfecție toate cunoștințele pe care societatea le consideră necesare sau utile? A instrui nu înseamnă a selecționa. Dimpotrivă! Înseamnă a ne strădui ca toți să reușească. Înseamnă deci a lupta împotriva curbei lui Gauss, considerată ca model de selecție”.

Curba lui Gauss trebuie atunci înlocuită cu o curbă în formă de „J”, ceea ce înseamnă că procesul de învățământ se va desfășura în așa fel încât toți să reușească. Pedagogia curbei în „J” presupune o egalizare la nivel superior, dar nu la nivelul genilor și fără ca diferențele dintre indivizi să dispară.

Reușita în care cred adepții ipotezei optimiste este discutabilă. Evident, fiecare elev normal poate să progreseze, însușindu-și un conținut minimal și formându-și aptitudinile de bază. Este de dorit ca fiecare profesor să urmărească atingerea unui nivel de reușită ridicat

pentru elevii săi, a cărei realizare depinde însă de numeroși factori: posibilitățile elevilor, resursele materiale disponibile, strategiile adoptate, optimizarea programelor, individualizarea instruirii etc. Insuccesul școlar nu poate fi totuși eliminat, dar reușita majorității elevilor rămâne un deziderat pentru orice cadru didactic.

78 Gilbert de Landsheere: Evaluarea continuă a elevilor și examenele, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975, p. 205.

Indicatori pentru evaluarea unei lecții

Ce se urmărește

Criterii de evaluare

Elaborarea proiectului de lecție

Documentarea științifică:

— Adecvarea surselor bibliografice alese în raport cu conținutul ce urmează a fi predat;

— Aplicarea creatoare a informațiilor în conceperea proiectului;

— Consemnarea bibliografiei conform normelor metodologice;

Definirea obiectivelor:

— Precizarea tipului de obiective urmărite: informative, formative, educative; definirea obiectivelor operaționale;

— Precizarea comportamentelor vizate prin obiective, corelate cu conținutul și posibilitățile elevilor (diferențiat)

— Precizarea condițiilor psihologice ale învățării

— Precizarea condițiilor materiale ale învățării

— Specificarea criteriilor de reușită

Corelația dintre obiective și celelalte componente ale actului didactic (conținut, strategie, forme de organizare, forme de evaluare etc): definirea obiectivelor în corelație cu componentele implicate în conținutul respectiv; – corelația obiective-strategie-mijloace de învățare;

Corelația obiective-evaluare:

— Concordanța dintre itemii de evaluare și obiectivele stabilite;

— Diferențierea solicitărilor;

— Corelarea volumului și gradului de dificultate al cerințelor cu particularitățile individuale și durata activității de rezolvare;

— Corelarea conținutului probelor de evaluare cu formele de evaluare;

— Valorificarea rezultatelor evaluării pentru compensare sau dezvoltare

Desfășurarea lecției

Activizarea elevilor:

— Captarea atenției, stârnirea interesului și a dorinței de a învăța prin acțiune;

— Raportul dintre durata afectată acestui moment și cea afectată predării, în funcție de tipul și varianta de lecție, specificul conținutului, particularitățile psiho-intelectuale ale elevilor;

— Concordanța naturii solicitărilor cu particularitățile conținutului și ale elevilor

— Activizarea elevilor la nivelul proximei dezvoltări;

Conținutul:

— Esențializarea conținutului;

— Reprezentarea conținutului;

— Gradul de structurare și organizare a materialului;

— Caracterul formativ al conținutului (de a genera idei noi, opinii, soluții, etc.)

— Caracterul științific și practic-aplicativ:

— Corelații interdisciplinare;

— Corelația conținutului cu strategia didactică și tipul de interacțiune profesor-elevi, elevi-elevi;

— Corelația modului de abordare logică a conținutului cu strategia didactică;

— Acțiuni logice de organizare și prelucrare a informației

(analiză, sinteză, corelare, asociere, definire, explicare, demonstrare, generalizare, argumentare, interpretare, ilustrare, sintetizare, etc.)

— Realizarea progresului școlar;

Comportamentul:

— Organizarea colectivului și a activității;

— Crearea climatului afectiv-emoțional adecvat;

— Motivarea activității;

— Orientarea acțiunii și gândirii elevilor;

— Favorizarea exprimării opiniei personale;

— Adresarea de întrebări;

— Solicitarea elevilor să formuleze întrebări;

— Clarificarea problemelor;

	— Valorificarea experienței elevilor; – crearea de situații problemă; – formularea de directive, ordine, comenzi; – acordarea de ajutor. Îndrumarea diferențiată; – individualizarea instruirii; – alternarea activității frontale cu activitatea pe grupe independente: – lauda sau dezaprobarea atitudinii elevilor (ironică, acuzatoare, stereotipă, motivantă, specifică); Evaluarea: – realizarea evaluării formative; – raportul dintre conținutul evaluării și conținutul învățării; – raportarea aprecierii la obiective; – raportarea aprecierii la posibilitățile fiecărui elev, rezultatele sale anterioare și la rezultatele celorlalți elevi; – încurajează autoaprecierea și aprecierea reciprocă a elevilor; – raportul dintre notare și norma docimologică; – motivarea notei;
Comportamentul psihopedagogie	Relația profesor-elev: – crează un climat de dialog autentic, de cooperare și de acțiune; – stimulează interesul pentru cunoaștere; – favorizează reușita fiecărui elev; – încurajează independența, originalitatea, gândirea creatoare; – valorifică ceea ce este pozitiv la fiecare elev; – manifestă simțul echilibrului; – laudă, evidențiază, recunoaște meritele; – crează un climat nefavorabil: amenință, acuză, critică, jignește, ignoră etc.

Gagne, Robert M.; Briggs. Leslie J.: Principii de design al instruirii, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.

Jinga, Ioan; Negret, Ion: Învățarea eficientă, Editura Tehnis, București, 1994.

Landsheere, Gilbert de: Evaluarea continuă a elevilor și examenele. Manual de docimologie, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.

L'évaluation formative dans un enseignement differende, edite par Linda Allal, Jean Candinet, Philippe Perrenoud, Editions Peter Lang, S.A., Berne, 1989.

Psihoteste – cunoașterea de sine și a celorlalți (vol. II), volum coordonat de Adina Cheleea, Editura Științifică și Tehnică, București, 1977.

Radu, Ion T.: Teorie și practică în evaluarea eficienței învățământului, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981.

Tenbrink, Terry D.: Evaluation. A practical guide for teachers, McGraw – Hill Book Company, New York, 1974.

Cap. X: CLASA DE ELEVI CA GRUP SOCIAL

În fixarea scopurilor și desfășurarea efectivă a procesului instructiv-educativ nu pot fi ignorate influențele de natură socială care, în cele din urmă, se dovedesc a fi determinante. Elevul își desfășoară activitatea și se manifestă într-un grup stabil – clasa așadar într-un context social, unde își însușește valori, clișee comportamentale, își formează convingeri prin imitație sau preluare conștientă. El se identifică cu grupul în care se integrează, preluând normele, valorile și scopurile acestuia, care îi mijlocesc relațiile cu ceilalți în cadrul activității comune. Prestațiile fiecăruia se desfășoară în fața grupului, trezind reacții de aprobare sau critice, prețuirea sau sancțiunea din partea colegilor, ceea ce joacă un rol deosebit de important în selectarea propriilor tipare de comportament și în formarea imaginii de sine. Grupul asigură sistemul de referință pentru membrii săi (Ion Radu. 1994). Tocmai de aceea, cunoașterea construcției sociale a claselor de elevi, a interacțiunilor ce se stabilesc între membrii unor astfel de grupuri sociale este esențială în asigurarea reușitei activității didactice. Nu de puține ori profesorul se preocupă cu precădere de individ și acordă puțină atenție grupului din care acesta face parte, influenței pe care o exercită asupra fiecăruia din membrii săi. Studiile întreprinse de cercetători din domeniul sociologiei, sociometriei,

psihologiei sociale atrag atenția însă asupra importanței aspectelor și caracteristicilor activității de grup, relevând impactul pe care îl au asupra formării personalității membrilor constituenți. În absența cunoașterii comportamentului de grup al clasei, privită ca un tot unitar, cu problematica și personalitatea sa proprie, nu se poate realiza o eficiență crescută în activitatea școlară.

Clasa de elevi se constituie ca grup social formal, creat în mod artificial funcție de anumite criterii, unde se stabilesc o serie de relații între membrii componenți, cu consecințe în desfășurarea procesului instructiv-educativ. În interiorul grupului de elevi pot fi deosebite mai multe tipuri de relații. James S. Coleman distinge relații de comunicare, afective și de dominare-conducere. Jean Piaget le clasifică și el în trei categorii: intelectuale, afective și morale. Pe de altă parte, putem deosebi în cadrul grupului relații formale, reglementate oficial și relații informale, care nu sunt reglementate oficial, ci apar în mod spontan, ca urmare a proceselor de interacțiune (Ioan Radu, 1994). Ca orice grup, clasa de elevi prezintă o organizare dinamică cu o structură specifică, în cadrul căreia membrii componenți ocupă fiecare o anumită poziție, are un status al său plasat pe o anumită treaptă a unei ierarhii de status-uri, care imprimă clasei o configurație specifică. Structura este rezultatul relațiilor ce se stabilesc între indivizi. Putem deosebi o structură formală și una informală a grupului. Cea formală reprezintă organizarea ierarhică și funcțională a acestuia și se instituie ca urmare a investirii oficiale a indivizilor cu anumite roluri, pe când cea informală se instituie fără ca interacțiunea dintre indivizi să fie impusă și reglementată oficial, ci ca rezultat spontan al relațiilor intersubiective de natură afectivă, reflectând modul de distribuire a simpatiei și antipatiei, atracția și conflictele, reprezentările despre ceilalți și despre propria poziție în cadrul grupului. Pe lângă cei integrați clasei pot exista indivizi care manifestă comportamente deviante, opozanți, marginalizați. Pot apare chiar grupe ce manifestă tendințe de diferențiere și delimitare, mai puțin integrate, opunându-se unor sarcini sau norme generale impuse întregului grup. Numai atragerea și integrarea tuturor în viața și activitatea grupului asigură coeziunea acestuia. Cunoașterea aspectelor legate de structura dinamică a grupului de elevi, modul de manifestare a autorității de către liderii formali sau informali, influențele dintre membrii și efectele acestora asupra coeziunii grupului, a comportamentului său

final este hotărâtoare în procesul instructiv-educativ. Obținerea de rezultate bune este condiționată nu numai de factori de natură psihologică, ci și socială, unele probleme, cum ar fi conducerea, controlul, disciplina clasei găsindu-și rezolvarea mai degrabă prin cunoașterea și stăpânirea fenomenelor de natură socială și aplicarea metodelor de grup. Socializarea realizată în clasa de elevi constituie o sursă de activare și conduce la atingerea unor performanțe superioare. Profesorul poate interveni permanent asupra instituirii și evoluției relațiilor dintre elevi, în sensul întăririi coeziunii, cu efecte pozitive asupra fiecăruia. Importanța organizării clasei de elevi justifică deplasarea preocupărilor de la instrucția și educația centrată pe individ, la instrucția și educația centrată pe grup, deoarece personalitatea este un produs al contactului și comunicării sociale.

În cadrul clasei se produc schimburi de mesaje de la un elev la altul, se impun norme privitoare la activitatea și preocupărilor lor comune, se stabilesc relații funcționale și afectiv-emoționale în raport cu natura sarcinii de îndeplinit. Ca urmare a interacțiunilor se formează cu timpul anumite modele de comunicare, se creează situații dintre cele mai diverse: competitive, aversive sau imitative. În funcție de tipul relațiilor stabilite ne putem da seama dacă grupul este constituit după criterii afective, preferențiale, dacă în interiorul lui există un climat cald de simpatie reciprocă între membrii sau, dimpotrivă, există relații conflictuale, tensionate. În grupurile unde predomină primul tip de relații (de colaborare, cu caracter mobilizator) rezultatele sunt superioare față de cele în care predomină relațiile conflictuale. Cunoașterea acestora facilitează procesul dirijării, prin măsuri adecvate, a influenței educative.

Fenomenul relațional care caracterizează realitatea socială a grupului clasă de elevi se răsfrânge asupra fiecărui membru, determinându-i performanțele, comportamentul, judecățile și opiniile. Cunoașterea, comunicarea, intimitatea dintre indivizi favorizează stabilirea unor interacțiuni care pot amplifica, prin cooperare, forța lor creativă, le poate modifica viața afectivă și atitudinile. Relațiile interpersonale dintre elevi au o influență directă asupra formării și dezvoltării personalității fiecăruia:

„Procesele de influență socială pot fi definite în accepțiunea lor cea mai specifică drept cele care coordonează modificările percepțiilor, judecăților, opiniilor, atitudinilor sau comportamentelor

unui individ, datorită cunoașterii percepțiilor, judecăților, opiniilor, etc. altor indivizi” 79

79 Willem Doise: *L'explication en psychologie sociale*, P.U.F., Paris, 1982, p. 187.

Elevii lucrează împreună în timpul rezolvării sarcinilor, schimbă între ei impresii și opinii, dau dovadă de anumite trăsături de caracter. Orice tip de raport interindividual are, în cele din urmă, un puternic efect educativ.

Activitatea în grup facilitează efectuarea sarcinii, deoarece în cadrul grupului se vehiculează și se pune în valoare o cantitate de informații mai mare decât cea a oricăruia dintre membrii săi. O serie de autori, precum Doise, Mugny, Perret-Clermont au subliniat rolul pozitiv al interacțiunii sociale în dezvoltarea unor operații cognitive individuale. În dezvoltarea abilităților și competențelor cognitive ale unui individ intervin factori ce țin de caracteristicile sale biopsihice, dar și de condițiile sociale, fapt pentru care este necesară integrarea condiționărilor sociale în studiul inteligenței și al dezvoltării sale. Achizițiile individuale țin de dinamici colective și de forme relaționale pe care acestea le presupun (Jean-Marc Monteil, 1997).

Clasa de elevi este locul unde se realizează afirmarea de sine, antagonismele, rivalitatea, competiția și cooperarea. Performanțele în realizarea unei sarcini sunt mai stimulate de cooperare, decât de competiție, susține Monteil invocând cercetările lui Workie, Brown și Abrams. În timp ce competiția conduce adeseori la antagonisme, ostilități, reprezentări negative ale celuilalt, cooperarea are un efect pozitiv în ce privește unele dimensiuni ale comportamentului: strategiile de raționament, motivația, percepția celuilalt, etc.

Activitățile care presupun un efort comun pentru rezolvarea unor probleme de interes general, reușesc să reducă antagonismele, rivalitatea, actele ostile și agresive, contribuind la stabilirea unui climat de înțelegere în interiorul grupului. Schimbul de idei are un efect stimulator, favorizând realizarea unor performanțe superioare în rezolvarea problemelor, căci grupul dispune, în principiu, de un repertoriu mult mai variat de soluții, decât unul sau altul dintre membrii săi. S-a constatat, în urma cercetărilor întreprinse, că procentul de răspunsuri corecte este mai ridicat în cadrul muncii de echipă, decât în cazul celei individuale (Ioan Radu).

Surprinderea și relevarea particularităților structurale, punerea

în evidență a fenomenelor sociale ce au loc în grupul clasă de elevi ajută la descoperirea unor modalități raționale de intervenție, îndreptată spre optimizarea relațiilor interpersonale și constituirea unui climat psihosocial favorabil bunei desfășurări a activității didactice. Dinamizarea și multiplicarea relațiilor interpersonale pozitive, conceperea și organizarea unor activități care să intensifice participarea elevilor la declanșarea unor astfel de relații cu colegii, contribuie la eficientizarea procesului instructiv-educativ. Nu se pot obține rezultate superioare în afara antrenării nemijlocite a elevilor în stabilirea de relații cu ceilalți. De aceea, a predă înseamnă și a acționa asupra conduitelor sociale ale elevilor, după cum afirmă Monteil, dar acest lucru nu este posibil în lipsa unor repere pe care doar abordarea sociologică a grupului de elevi ni le oferă.

BIBLIOTECA JUDEȚEANĂ „OCTAVIAN CLUJ

IHUOXECA”. ANĂ

— CLUJ – fi IALA K LECTURA.

Bibliografie:

Doise, Willem: L'explication en psychologie sociale, P.U.F. Paris, 1982. Monteil, Jean-Marc: Éducation et formation. Perspectives psychosociales, Editura

Polirom, Iași, 1997. Nicola, Ioan: Microsociologia colectivului de elevi, Editura Didactică și

Pedagogică, București, 1974. Radu, Ioan; Ilut, Petru; Matei, Liviu: Psychologie sociale, Editura EXE, Cluj-Napoca, 1994.